РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

DEVELOPMENT OF PERSONALITY

№ 3 2014

Московский педагогический
государственный университет

Валерия Мухина

Moscow Pedagogical State University
Valeria Mukhina

№ 3
2014

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ
Development of Personality

Для духовной элиты,
профессионалов науки
и практики
Для тех, кто готов взять
на себя ответственность
за воспитание
и развитие личности

For the cultural elite,
professionals of science
and practice
for those who are ready
to take responsibility
for education and
development of the personality

Развитие личности

ISSN 2071-9788

Журнал основан Валерией Мухиной в 1993 году
Выходит 4 раза в год
2014. № 3

Подписной индекс
по каталогу «Роспечати»
37286 и 38362

Журнал входит в Перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук

Журнал зарегистрирован Роскомнадзором.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-43467 от 30.12.2010.

Ответственный за выпуск	**В. С. Мухина**
Верстка	**Н. И. Лисова**
Корректор	**Ю.М. Севрюкова**

Development of Personality

ISSN 2071-9788
The journal was formulated by Valeria Mukhina in 1993
It comes out 4 times a year
Subscription index on Catalogue of "Rospechat" **37286 и 38362**
2014. № 3

The journal has been included into the List of the periodic editions (Science and Technology) of Russian Federation. The publication of research papers to provide the Ph. D. and Sc. D projects with supplementary materials is recommended in the journal

The editors become acquainted with readers' letters without being in correspondence.
Manuscripts reviewed. Rejected manuscripts are not returned.
Editors's views may not agree with author's opinion.
The editors are not responsible for the contents of promotional material.

Содержание

Наши презентации

Елена Дубицкая
Факультет педагогики и психологии МПГУ:
шаги времени 8

ТЕОРИИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблемы развития и бытия личности

Анатолий Арсеньев
Проблема цели в воспитании
и образовании (окончание) 23

Ирина Дубровина
Культурно-личностный контекст
психологического образования в вузе 53

Личность в контексте культуры

Валерия Мухина
Социально-психологическая сущность личности:
Возможно ли полное воплощение в человеке
исторически обусловленных чаяний человечества? 77

Виктор Петренко, Анатолий Супрун
Архетипические образы единого человечества 108

Анна Чёрная
Игры девочек с куклами и кукольными домиками
в разных культурах 121

ПРАКТИКА

Проблемы образования в США

Адам Дрейфус
Ожидания относительно продолжения образования
(пер. с англ. Е.В. Беловол) 143

Переговоры как профессиональная деятельность

Анатолий Липницкий
Моделирование переговоров: деятельностная
модель ведения переговоров с преступниками 162

Интеллектуальные детерминанты достижений

Галина Кузьменко
Типология интеллектуального поведения подростков, ориентированных на спортивные достижения в одиночных видах спорта 174

Введение в практику исследований новых методов

Екатерина Битюцкая
Обоснование и разработка русскоязычной версии «Опросника способов копинга» 187

РЕФЛЕКСИЯ НА СЕБЯ И ДРУГИХ

О жизни и о себе

Виктор Петреико
Мироощущение всеединства..209

ДРУГОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Ольга Саврасова
Кошки-мышки (Комикс) 216

НАШ АРХИВ: Подарок для читателей журнала

Из дневника Амиеля.
Предисловие и редакция Л.Н. Толстого.
Перевод с фр. М.Л. Толстой..235

НАШИ АВТОРЫ

Краткая информация об авторах..................................251

Contents

Our Presentations

Elena Dubitskaya
Department of pedagogy and psychology of MSPU: the steps of the time 8

Theories and researches

Problems of person's development and being

Anatoliy Arsen'ev
The problem of goal in upbringing and education (ending) 23

Irina Dubrovina
Culture-personal context of psychological education at university 53

Personality in the context of culture

Valeria Mukhina
Socio-psychological essence of a person: *Is it possible that full realization of historically conditioned expectations of humanity in a human being will com true?* 77

Victor Petrenko, Anatoliy Suprun
Archetypical images of one single mankind 108

Anna Chernaya
Girls' plays with dolls and doll-houses in different cultures 121

Practice

Problems of education in the USA

Adam Dreyfus
Expectations and attitudes on college attendance (tr. into Russian by E.V. Belovol) 143

Negotiations as professional activity

Anatoliy Lipnitsky
Modeling of negotiations: activity model of conducting negotiations with criminals 162

Intellectual determinants of achievements
Galina Kuzmenko
Typology of intellectual behavior of result-oriented adolescents in individual kinds of sports 174

Introduction of new methods into research practice
Ekaterina Bityutskaya
Substantiation and elaboration of Russian language version of “Ways of Coping Questionnaire” 187

Reflexion towards oneself and others

About life and myself
Victor Petrenko
Weltanschauung of all-encompassing unity 209

Another dimension

Olga Savrasova
Cat-and-mouse (Comics) 216

Our archives: Gift for journal readers

From Amelia’s diary. Introduction and editing by L.N. Tolstoy (translated from French by M.L. Tolstaya) 235

Our authors

Brief information about the authors 251

Наши презентации

Елена Дубицкая

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ МПГУ: ШАГИ ВРЕМЕНИ

В этом году факультету педагогики и психологии МПГУ исполнится 93 года со дня его основания. День рождения факультета – 17 октября 1921 г., когда состоялось торжественное собрание по случаю открытия первого в системе высшего образования педагогического факультета 2-го Московского государственного университета. Созданный в 1918 г. на базе Московских высших женских курсов (МВЖК), 2-й МГУ функционировал до конца 1930 г. Затем университет был преобразован в ряд высших учебных заведений, в том числе в Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина (с 1990 г. – Московский педагогический государственный университет).

Первостепенное значение в современных условиях приобретает качественное обновление всей системы образования и воспитания – основного источника преумножения интеллектуального потенциала общества. Главное в реформе просвещения не разрушение, а созидание, которое необходимо осуществлять, опираясь на фундамент несомненных достижений советской и российской высшей школы.

Решение задач, связанных с модернизацией высшей школы, требует тщательно проанализировать и научно обобщить исторический опыт, сложившийся в теории и практике высшего педагогического образования. Всё ценное, добытое трудом нескольких поколений педагогов отечественной школы и педагогической наукой, всё, выдержавшее проверку временем, должно быть бережно сохранено и активно использовано.

Отсутствие в дореволюционной России системы высшего педагогического образования вынудило Наркомпрос приступить к самостоятельной разработке концепции подготовки педагогических кадров.

5 июля 1921 г. коллегия Главпрофобра Наркомпроса утвердила два типа педвузов в РСФСР: педагогический факультет и педагогический институт. Их задачей стала подготовка высококвалифицированных педагогов по разным отраслям народного образования, а также для научной работы [1, с. 5].

Первым среди педагогических факультетов в системе университетского образования в 1921 г. был открыт педфак при 2-м МГУ. В универси-

тете ещё сохранились высококвалифицированные кадры, многие из которых обладали большим опытом подготовки учителей на МВЖК. Кроме того, во 2-м МГУ имелась хорошая учебно-материальная база. По существу, восстанавливалась временно прерванная практика подготовки учительских кадров в университете.

При создании факультета проявился блестящий талант учёного-организатора Константина Николаевича Корнилова (1879–1957). Он сумел сформировать мощную научную школу и, как бы сегодня сказали, инновационную образовательную структуру. Заведующим кафедрой психологии МГПИ он и закончил свой жизненный путь.

Назначение К.Н. Корнилова деканом первого «красного» педфака и профессором кафедры психологии не было случайным. В прошлом – народный учитель на далёком Алтае, он близко стоял к социал-демократической партии в России. С большой радостью К.Н. Корнилов встретил Великую Октябрьскую социалистическую революцию и с первых же дней новой власти развил кипучую научную, педагогическую и общественную деятельность. Он одним из первых советских учёных уже в начале 20-х годов XX века стал вести активную работу по перестройке психологии на основе марксизма и внёс значительный вклад в её становление и развитие. «К.Н. Корнилов выдвинул и отстаивал принцип целостного изучения личности советского человека. Его всегда интересовало психологическое исследование, направленное на изучение конкретной практической деятельности простых людей. Он всегда стоял за связь психологической науки с жизнью» [2, с. 5–6].

Первоначально в составе педфака было семь отделений: дошкольное, школы I ступени, педологическое, социально-экономическое, литературно-лингвистическое (с секциями русского и иностранного языка и литературы), физико-математическое и биолого-географическое. Четыре последних отделения готовили учителей школы II ступени.

Три отделения – дошкольное, школьное и педологическое – являлись совершенно новыми в структуре университетов. Они должны были готовить квалифицированных специалистов по воспитанию и обучению детей младшего возраста. Создавая такие отделения в рамках университета, руководители педагогического факультета преследовали определённую идею: высшее педагогическое образование необходимо не только тем, кто будет впоследствии работать с детьми старшего возраста, но ещё больше оно нужно тем, кому предстоит работать с детьми, начиная с самого младшего возраста.

Педологическое отделение, совсем новое в системе педагогического образования, готовило «как работников в области изучения ребёнка, так и консультантов-педологов при опытных детских учреждениях, а главным образом, преподавателей педагогических и педологических дисциплин (теория и практика трудовой школы и дошкольного воспитания, история педагогических учений, теория воспитания и образования, педагогическая психология, экспериментальная педагогика и т.п.) в педагогических техникумах» [3, с. 9].

В своей речи в день первой годовщины существования факультета К.Н. Корнилов чётко сформулировал цели и задачи педфака. В числе

основных была названа и «выработка цельного материалистического мировоззрения». Эта задача заключалась в том, чтобы с помощью общественно-политических дисциплин вооружить будущих работников народного образования знанием социальных законов, умением ориентироваться в различных идеологических направлениях, отстаивать и убедительно доказывать свою позицию.

Трудовой характер советской школы требовал от учителя умения так организовать педагогический процесс, чтобы всё обучение связывалось с трудовой деятельностью человека. Для этого педагог должен был не только знать эту деятельность, но и принимать в ней активное участие.

Самой острой проблемой в подготовке педагогических кадров являлась проблема связи теории с практикой, с жизнью. Генерируя идеи ведущих отечественных учёных-педагогов о политехническом образовании, К.Н. Корнилов в упомянутой юбилейной речи определяет ещё одну основную задачу педфака 2-го МГУ: «дать углублённое знакомство с экономикой и техникой современного производства, учитель должен быть индустриалистом в широком смысле этого слова и организатором трудовой школы на индустриальной основе» [3, с. 6–7].

Советская школа была призвана давать учащимся достаточно глубокие и прочные знания, которые позволили бы им трудиться в любой отрасли народного хозяйства. Чтобы выполнить эту задачу, учитель сам должен был иметь серьёзное образование. Поэтому одной из важнейших задач профессионально-педагогической подготовки стало формирование «высококвалифицированного, теоретически и практически образованного педагога, владеющего научными методами в сфере его специальности…» [Там же, с. 6].

В своей учебной деятельности педфак руководствовался именно этой установкой. Всесторонние широкие знания для учителя крайне важны, и только на общеобразовательной базе должен был складываться его педагогический потенциал.

Всемерное расширение общеобразовательной подготовки учителя – это проблема и наших дней, неразрывно связанная с качеством учебно-воспитательной деятельности школы. Повысить качество учебно-воспитательного процесса невозможно без соответствующего повышения теоретической, профессиональной, общекультурной подготовки педагогических кадров. Следовательно, педфак 2-го МГУ в этом отношении был, как нам представляется, на правильном пути, что и подтверждается всем ходом его развития.

Фундаментальное общее образование университетского типа позволяет дать знания, не устаревающие в течение длительного времени, и, кроме того, научить студентов самостоятельно приобретать нужные сведения, то есть выработать у них навыки самообразования, столь важные для учителя и в наши дни. Этим и руководствовался педфак 2-го МГУ, уточняя и пересматривая свои учебные планы и программы.

Функции учителя новой школы не могли ограничиваться только передачей знаний учащимся. Учитель старой школы был преимущественно преподавателем. Советский же учитель должен был стать воспитателем и организатором жизни и деятельности детей. С этой целью педфак

2-го МГУ готовил студентов к воспитательной работе с детьми, учил их правильно выбирать методы и приёмы педагогического воздействия, сообразуясь с возрастными и индивидуальными особенностями детей. Для этого нужно было вооружить будущего учителя общепедагогическими знаниями, сформировать педагогическое мировоззрение, выработать педагогические умения и навыки.

Кроме того, обучение в школе, по глубокому убеждению отечественных педагогов, должно всемерно способствовать развитию творческой активности, самостоятельности в овладении знаниями, умениями и навыками. Поэтому учебные занятия должны были проводиться не только в классе, но и в лаборатории, кабинете, на производстве. Вооружение учащихся знаниями, умениями и навыками предполагает обязательное руководство этим процессом со стороны учителя. В то же время в школе должно быть как можно больше простора для личного творчества учителя, поскольку «точно регламентированная программа, учебник и вопросно-ответная форма обучения обезличивают учителя».

Исходя из этого, К.Н. Корнилов в своей речи сформулировал ещё одну основную задачу педфака: «Педагог должен овладеть той педагогической техникой, которая даст ему возможность и уменье методически организовать педагогический процесс в его целом» [3, с. 7].

Это положение имело большое принципиальное значение, особенно в начале 20-х годов прошлого века, когда ещё не существовало единого мнения по вопросу о содержании подготовки педагогических кадров.

Наконец, учитель новой школы должен был быть образованным человеком. Но образованность есть стремление к образованности, постоянное расширение собственного кругозора. Поэтому руководство факультета придавало большое значение как образованию будущего учителя, так и воспитанию у него потребности в «непрерывной, упорной и горячей работе над своим образованием», то есть всемерно стимулировало работу по самообразованию.

Вопросы содержания обучения, приоритета тех или иных предметов, количество времени, отводимое на их изучение, извечны. Учебные планы, являвшиеся стержнем учебного процесса, всегда испытывали и испытывают на себе две противоположные тенденции: с одной стороны, они стремятся к стабильности, с другой – должны чутко прислушиваться и быстро реагировать на все новшества в научной и специальной сферах. Динамика жизни, явления времени требуют беспрерывно вносить в них поправки, дополнения и изменения.

Тем не менее об учебном плане педфака 2-го МГУ можно говорить как о стабильном. Комплекс предметов изучения, определённый при его открытии, оставался в принципе без существенных изменений на протяжении первых трёх лет. Учебный план был рассчитан на четыре года и довольно чётко подразделялся на две части: общую, куда входили общественно-политические, общеобразовательные и педагогические дисциплины, и специальную, включающую в себя научные дисциплины по специальности и методику преподавания учебных предметов в соответствии с профилем отделения.

Продолжая традиции МВЖК, руководство педагогического факультета включало в учебные планы дисциплины, призванные повышать общекультурный уровень студентов.

Декан педфака профессор К.Н. Корнилов сумел привлечь к работе на факультете лучших учёных того времени. Здесь были сосредоточены научные силы страны, которые самоотверженно трудились над решением актуальных проблем педагогической и психологической науки. К.Н. Корнилов характеризовал коллектив преподавателей, как «армию наиквалифицированнейших людей, которая в своём единстве способна просто совершать чудеса» [3, с. 12].

Среди профессоров были такие крупные учёные, как Д.И. Азбукин, П.О. Афанасьев, П.П. Блонский, Н.И. Иорданский, А.Г. Калашников, В.П. Кащенко, К.Н. Корнилов, Е.Н. Медынский, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, Ф.А. Рау, Н.Г. Тарасов, Н.В. Чехов, С.Т. Шацкий и др. В настоящее время вряд ли какой-либо педагогический вуз может похвастаться наличием такого «созвездия» специалистов.

Коллектив педагогического факультета одним из первых в стране приступил к поиску новых путей и теоретических основ отечественной педагогики и психологии, содержания и структуры профессиональной подготовки нового педагога.

Через год, только-только встав на ноги и едва наладив учебный процесс, педфак, не желая замыкаться в стенах университета и академической работы, помышляет перейти к системе так называемого развёрнутого университета, то есть «войти в контактную работу, по крайней мере с Хамовническим районом», – говорил руководитель факультета. К.Н. Корнилов выдвинул идею создания своеобразного педагогического центра, тесно связанного с окружающей жизнью.

Преподаватели и студенты университета активно включились в эту работу. Было установлено сотрудничество с Хамовническим отделом народного образования. Педфак рассчитывал получать от района помощь в организации широкой базы для педагогической практики, без чего он был не в состоянии выполнить свою задачу – подготовку высококвалифицированных педагогов. С другой стороны, «нельзя не откликнуться на культурные запросы как педагогических, так и рабочих организаций района учреждению, тем более педагогическому, обладающему таким колоссальным кадром и профессуры, и студенчества», – отмечал К.Н. Корнилов.

Уже в марте 1923 г. в ведение педфака был передан детский сад и достигнута договорённость о передаче факультету детского дома. Таким образом, педфак получил возможность создания базы для проведения педагогической практики.

Неотъемлемой частью работы педагогического факультета 2-го МГУ была общественно-педагогическая деятельность, проводившаяся под руководством А.П. Пинкевича. Оказывалась большая методическая помощь учителям не только района и города, но и всей страны. С 1924 г. факультет был теснейшим образом связан с Московским отделом народного образования, совместно с которым были организованы различные

курсы для учителей. На курсах вели занятия П.П. Блонский, А.Г. Калашников, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий и многие другие.

В числе требований, предъявляемых к советскому учителю, было и такое: «Новый педагог должен обладать соответствующими навыками, чтобы принимать участие в посильной ему исследовательской работе...».

Для деятельности педфака характерной была органическая связь учебного процесса с научно-исследовательской работой студентов. Развитие кружковой системы и привлечение широких студенческих масс в научные кружки содействовали повышению качества теоретической и практической подготовки будущих специалистов, вовлечению их в самостоятельную научно-исследовательскую работу (на педфаке была введена практика подготовки студентами-выпускниками квалификационных (дипломных) работ). Нередко кружки являлись ступенькой для перехода в положение аспиранта для подготовки к научно-педагогической деятельности.

Как правило, кружки организовывались при предметных комиссиях, причём в них работали и профессора, и преподаватели, и студенты. Так, в 1925/26 учебном году был создан педологический кружок. В его работе самое деятельное участие принимали не только студенты и преподаватели, но и научные работники в области педологии, сотрудники различных детских учреждений. В структуру кружка входили секции дошкольной педологии, школьной педологии и секция работы с подростками.

К этому времени в стенах университета стали собираться лучшие научно-педагогические силы страны.

Сама атмосфера, царившая в университете, вызывала у студентов интерес к науке. Еженедельно проводились студенческие научные конференции. С научными докладами выступали ведущие профессора педфака П.П. Блонский, А.Б. Залкинд, К.Н. Корнилов и др., устраивались диспуты учёных, например К.Н. Корнилов выступал против своего учителя Г.И. Челпанова, подвергая уничтожающей критике традиционную психологию, требуя распространения марксистской точки зрения на эту область научного знания. Студенты имели возможность непосредственно знакомиться с различными и нередко резко противоположными научно-педагогическими, психологическими взглядами на проблемы воспитания и обучения. Конечно, увлекательные идейные споры не могли оставить студентов равнодушными.

Значительное место в профессиональном становлении педагогов занимали двухгодичные Высшие научно-педагогические курсы (ВНПК), присоединённые ко 2-му МГУ в 1924 г. Функции Курсов заключались в подготовке преподавателей педагогики, психологии и методики для педагогических техникумов, в подготовке специалистов, способных возглавлять различные просвещенческие учреждения, в создании кадров хорошо подготовленных педагогов, которые стали бы основой для комплектования аспирантуры.

В начале 1924 г. профессором 2-го Московского государственного университета становится Альберт Петрович Пинкевич (1883/84–1939), в марте того же года ему поручается заведование кафедрой школьной педагогики.

Обладая незаурядными организаторскими способностями, А.П. Пинкевич быстро завоёвывает авторитет в коллективе преподавателей педагогического факультета и через месяц становится его деканом, а с лета того же года – профессором Высших научно-педагогических курсов. В ноябре 1924 г. А.П. Пинкевич избирается на должность ректора 2-го МГУ.

В конце 1926 г. при педфаке по инициативе профессора А.П. Пинкевича создаётся Научно-исследовательский институт педагогики (НИИП), деятельность которого включала в себя как научную разработку актуальных педагогических проблем, так и подготовку научно-педагогических кадров.

А.П. Пинкевич писал: «Из числа 102 аспирантов, работающих при педагогических факультетах, институтах и исследовательских педагогических учреждениях по педагогике и педологии, при нашем институте готовится 64. Совершенно очевидно, что мы имеем все возможности для создания целой школы советских педагогов-теоретиков, школы, которую мы должны создать возможно скорее и возможно лучше» [4, с. 11].

Такая школа была создана. Многие положения, выдвинутые А.П. Пинкевичем в области подготовки научно-педагогических кадров, легли в основу системы подготовки аспирантов и не теряют своей актуальности и в настоящее время.

При НИИП был организован дошкольный музей, педологический, психологический и педагогический кабинеты, небольшая библиотека-читальня иностранной литературы.

В 20-е годы XX века коллектив педфака 2-го МГУ взял на себя инициативу расширения помощи учителям и своим выпускникам в их практической работе в школах.

Ещё в 1923 г. К.Н. Корнилов выступил с предложением «организовать ряд лекций и курсов (для учителей. – *Е.Д.*), как бесплатных, так и платных, что явилось бы некоторым выходом из затруднительного материального положения университета и легко могло быть осуществлено, если бы каждый преподаватель пожертвовал на это два часа на две лекции, причём вся организационная сторона могла бы быть возложена на студенчество».

Руководство педфака хорошо понимало, что «педагогический труд есть непрерывный творческий процесс… Всякий педагог, независимо от степени своей научной и профессиональной подготовки, нуждается в постоянном «подкреплении», в дальнейшей квалификации. Развитие науки, изменение в общественно-политической области, эволюция педагогической мысли и накопление педагогического опыта – всё это требует от школьного учителя работы над самим собой и постоянно стимулирует его к новым поискам».

Исходя из этого, при педфаке 2-го МГУ в 1925 г. было организовано три семинара (по 30 человек в каждом) по самообразовательной работе учительства. В работе этих семинариев принимали участие учителя Москвы и студенты университета.

Ежегодно летом на факультете проводились научно-методические конференции, устраивались курсы по переподготовке для учителей сельских и городских школ, преподавателей педтехникумов. Здесь слушатели

не только получали новые знания по той или иной педагогической дисциплине, но и знакомились с самыми передовыми идеями и исканиями в области науки...

Читали лекции и проводили практические занятия (обязательные и факультативные) передовые учёные того времени – П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, А.Г. Калашников, Е.Н. Медынский, С.С. Моложавый, А.А. Капустин, А.П. Пинкевич и др. Общение с такими представителями педагогической мысли оказывало огромное влияние на формирование педагогического мировоззрения слушателей курсов.

Довольно часто на педфаке 2-го МГУ выступали Н.К. Крупская и А.В. Луначарский.

К 1927 г. Комиссия по связи с учительством установила регулярное взаимодействие со 100 учреждениями народного образования. В Комиссии работали 138 человек: студенты старших курсов, слушатели ВНПК и преподаватели. Только за 1926/27 учебный год Комиссия получила 305 писем с самыми разнообразными вопросами и на многие из них ответила подробными консультациями и советами.

Совместная работа университета, школьных коллективов, органов народного образования являлась богатым источником материалов для решения задач педагогического образования. Практика работы студентов и преподавателей в детских учреждениях различного типа находила теоретическое осмысление при решении проблем воспитания и образования детей разного возраста, составлении учебных планов, программ и всевозможных методик. Педфак предоставлял студентам широкие возможности быть не только свидетелями зарождения новаторских идей, но и участниками их реализации на практике. Это имело непреходящее значение в формировании нового педагога.

Успешная работа педфака по подготовке учителей и научно-педагогических кадров, а также по организации практической помощи учительству способствовала повышению авторитета факультета и всего университета и уже на первом этапе существования превратила его в ведущий центр педагогического образования нашей страны.

Широкая реорганизация вузов, начавшаяся в 1929 г., привела к тому, что 18 апреля 1930 г. последовал приказ Наркомпроса РСФСР «О реорганизации 2-го Московского государственного университета», согласно которому это высшее учебное заведение было разделено на три самостоятельных института. Педагогический факультет был преобразован в Московский государственный педагогический институт (с 1941 г. имени В.И. Ленина).

С 1930 по 1934 г. педологическое отделение существовало как самостоятельное. 1 сентября 1934 г. институт перешёл к факультетской структуре. В числе семи факультетов был образован педологический со специальностями: школьная педагогика, дошкольная педагогика, педология и внешкольная работа с детьми.

Во главе кафедр стояли профессора И.Ф. Свадковский (педагогика), К.Н. Корнилов (психология) и М.П. Феофанов (педология), а также доценты Л.В. Занков (педология трудного детства), А.М. Гельмонт (внешкольная педагогика) и Ф.С. Левин-Щирина (дошкольная педагогика).

Педагогический факультет был призван готовить преподавателей для педагогических техникумов по педологии, педагогике, истории педагогики, по дошкольной и внешкольной педагогике, а также преподавателей для вспомогательных школ.

На педологическом отделении на протяжении многих лет плодотворно работали такие всемирно известные психологи, философы, физиологи, невропатологи и психоневрологи, как Г.И. Россолимо, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др., стоявшие у истоков педологии. Их труды, не свободные от ошибок, вместе с тем творчески развивали педагогическую и психологическую науки.

Педологическое отделение педфака существовало вплоть до известного постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Педологическая специальность была ликвидирована. Студенческие группы были переведены на соответствующие курсы школьной и дошкольной специальностей.

С 1938 г. педагогический факультет функционировал с двумя отделениями – школьным и дошкольным.

На педагогическом факультете в предвоенные годы работало немало известных, авторитетных, уважаемых ученых, крупнейших специалистов народного образования: К.Н. Корнилов, первый вице-президент Академии педагогических наук РСФСР, И.А. Каиров, в послевоенные годы министр просвещения РСФСР, а также президент АПН РСФСР А.П. Пинкевич, длительное время возглавлявший кафедру педагогики института и одновременно работавший в Наркомпросе и Всесоюзном комитете по делам высшей школы, Е.Н. Медынский и И.Ф. Свадковский, авторы многих трудов по вопросам педагогики и истории педагогики, известный ученый-дефектолог Д.И. Азбукин, крупные специалисты по дошкольному воспитанию Е.А. Флерина и А.В. Суровцева и др.

К началу 1941 г. педагогическим факультетом руководил старейший работник института профессор К.Н. Корнилов. Он же заведовал кафедрой психологии. Профессор И.А. Каиров был заведующим кафедрой педагогики, доцент Ф.С. Левин-Щирина возглавляла кафедру дошкольной педагогики, а профессор С.Е. Советов – кафедру школьной гигиены.

В военные годы на факультете шла оживленная работа по обеспечению начальных и средних школ программами и учебными пособиями. В этой работе активное участие принимал профессор К.Н. Корнилов: он подготовил к печати учебник по психологии для педучилищ.

Основное внимание кафедра педагогики сосредоточила на переработке учебника педагогики. При этом ставилась задача создать такое руководство, которое помогло бы не только разрешить задачи воспитания и обучения, выдвинутые военным временем, но и наметить перспективы развития воспитания и обучения в послевоенный период.

К работе был привлечен весь коллектив кафедры педагогики, возглавляемой профессором И.А. Каировым. Он заново написал для учебника, вышедшего в свет под его редакцией (1939), разделы о нравственном воспитании, о воспитании дисциплины, долга, ответственности, мужества, правдивости и честности, об эстетическом воспитании и др. Профес-

сор Е.Н. Медынский подготовил к печати вторую часть учебника истории педагогики – историю русской педагогики.

Большое значение для укрепления научно-методической работы факультета имели базовые школы, которые рассматривались как лаборатории при кафедрах.

На базе школы № 642 г. Москвы строила свою научно-методическую работу кафедра психологии по теме «Успеваемость учащихся и их психологические особенности». Базовой школой кафедры педагогики была школа в с. Горки Ленинские, имевшая интернат на 150 человек. В ней жили и учились дети, родители которых погибли в Великой Отечественной войне. Работа проводилась в тесном контакте с педагогической лабораторией Академии педагогических наук. К исследованию было привлечено 11 преподавателей школы, работавших под руководством доцента Н.И. Молодых, который с 1943 г. возглавлял Высшие педагогические курсы, вновь организованные при педфаке [5, с. 27–28].

Из-за большой загруженности преподавателей учебными поручениями и весьма скромного финансирования научно-исследовательская работа велась в ограниченных масштабах. Приоритет отдавался тематике, имевшей оборонное значение. На педагогическом факультете разрабатывалась тема «Особенности дошкольного воспитании в период Великой Отечественной войны». На кафедре психологии профессор З.И. Чукмарёв и ассистент Матюшина по заданию военных организаций провели исследования эмоциональных состояний методом гальванометрии.

При активном участии ученых факультета в октябре 1943 г. была основана Академия педагогических наук РСФСР. МГПИ им. В.И. Ленина был представлен в ней пятью действительными членами – профессорами И.А. Каировым, К.Н. Корниловым, А.С. Барковым, Е.Н. Медынским и А.М. Панкратовой, а также двумя членами-корреспондентами – профессорами И.Ф. Свадковским и В.В. Голубковым [Там же, с. 28–29].

МГПИ им. В.И. Ленина уже в первом послевоенном году имел достаточно опытный и высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав. Кафедры возглавляли видные ученые. Так, заведующим кафедрой педагогики являлся член-корреспондент АПН РСФСР С.М. Риветс, а среди профессоров были президент АПН И.А. Каиров, академики Е.Н. Медынский и И.Ф. Свадковский. Кафедрой психологии руководил действительный член и вице-президент АПН РСФСР К.Н. Корнилов. Профессором кафедры был доктор наук М.М. Рубинштейн.

Работа профессоров и преподавателей педагогического факультета была неоднократно отмечена правительством. Так, в 1954 г. орденами Ленина были награждены профессора К.Н. Корнилов и И.Ф. Свадковский.

О росте уровня подготовки студентов говорила и педагогическая практика в школе. Наилучших результатов в числе прочих добился и педагогический факультет. Отличные и хорошие оценки по педпрактике получили 100% студентов III курса и 97,5% студентов IV курса педагогического факультета [Там же, с. 30].

В 1956/57 учебном году на факультете работал целый ряд известных высококвалифицированных специалистов. Особым интересом у студентов

пользовались лекции профессоров К.Н. Корнилова, И.Ф. Свадковского, С.Е. Советова, доцентов В.А. Ротенберг, Е.Ю. Демуровой, Ф.С. Левин-Щириной, Л.Н. Скаткина и др.

Профессора и преподаватели педагогического факультета, помимо учебной, вели также большую научную работу. Своим трудом они внесли огромный вклад в развитие отечественной науки.

С середины 60-х годов XX века педагогический факультет восстанавливает практику подготовки преподавателей педагогики и психологии для педагогических училищ (декан Н.Н. Светловский), для чего наряду со школьным отделением открывается отделение педагогики и психологии.

В 1980 г. из кафедры педагогики начального обучения педагогического факультета выделяется самостоятельная кафедра, ранее не создававшаяся в педагогических вузах, – кафедра педагогики и психологии высшей школы. Неоценима заслуга в этом заслуженного деятеля науки РФ, академика РАО, доктора педагогических наук профессора Виталия Александровича Сластёнина (1930–2010).

Выпускник педфака 1952 г., в 1982 г. В.А. Сластёнин избирается на пост декана факультета. Он сумел превратить не самый авангардный к тому времени факультет в экспериментальную площадку, о которой заговорили не только в нашей стране, но и за рубежом.

Организованный в 1984 г. на базе педфака факультет педагогики и психологии – в сущности, авторский факультет В.А. Сластёнина, его научная школа, из которой вышла не одна «звезда» современной российской педагогики и психологии [6, с. 11].

На базе кафедры педагогики и психологии высшей школы в 1988 г. была организована кафедра психологии развития (заведующая – доктор психологических наук, профессор, академик РАО и РАЕН, заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Президента РФ в области образования Валерия Сергеевна Мухина). В 2013 г. кафедра отметила свое 25-летие. Юбилею кафедры был посвящен отдельный номер журнала «Развитие личности» [7].

Коллектив профессоров и преподавателей педагогического факультета в течение многих лет координировал деятельность почти 50 вузов страны в рамках целевой исследовательской программы «Учитель», что позволило разработать концепцию педагогического образования, получившую одобрение на Всесоюзном съезде работников народного образования (1988 г.). На кафедре в разные годы работали и работают многие видные ученые: академики АПН СССР и РАО К.А. Абульханова-Славская, Б.М. Бим-Бад, А.В. Брушлинский, Г.Н. Волков, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, В.П. Зинченко, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, В.М. Мунипов, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, профессора И.Н. Андреева, С.И. Архангельский, Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, М.М. Левина, Н.И. Непомнящая, В.Г. Пряникова, А.И. Савенков, В.А. Ситаров, Т.Н. Счастная, Н.Н. Чистяков, С.Н. Чистякова, И.Г. Шамсутдинова, Л.Б. Шнейдер, Н.Е. Щуркова. По сей день трудятся: академик РАО, лауреат премии Президента РФ в области образования, заслуженный

деятель науки В.С. Мухина; член-корреспондент РАО А.В. Мудрик; заслуженные работники высшей школы РФ В.И. Жог и Е.А. Леванова; лауреаты премии Правительства РФ в области образования В.П. Каширин и Л.С. Подымова; профессора Е.И. Артамонова, М.Я. Виленский, С.Б. Серякова, Л.В. Тарабакина и др.

На факультете функционируют магистратура, аспирантура, докторантура и институт соискательства, докторские диссертационные советы по педагогике и психологии.

В 1985 г., по инициативе декана, педагогический факультет МГПИ преобразуется в факультет педагогики и психологии МГПИ, что явилось важным новаторским этапом в его историческом развитии.

Вначале факультет готовил специалистов широкого профиля, преподавателей педагогики и психологии. Его выпускники работали и работают в педагогических учебных заведениях, в научно исследовательских институтах, институтах повышения квалификации работников образования.

Выпускники факультета готовились также и для работы в качестве организаторов внешкольной и внеклассной воспитательной работы, консультантов-профориентологов, воспитателей детских домов.

Базовый компонент осуществляемой на факультете подготовки специалистов включает в себя такие курсы (часть из которых уникальны), как педагогика и психология развития, педагогическая технология, история образования и педагогической мысли, социальная педагогика, статистика и основы планирования психолого-педагогического эксперимента, а также социальная и педагогическая психология, патопсихология и др.

На старших курсах студенты изучают профориентологию, методологию и методы психологических исследований, психодиагностику, психологию аномального ребёнка, психологию учителя, историю психологии, основы психокоррекции, методику преподавания психолого-педагогических дисциплин. Кроме того, студентам предлагается большое количество дисциплин по выбору.

Факультет педагогики и психологии в организационно-методическом плане традиционно работал на опережение. Здесь постоянно обновлялись образовательно-профессиональные программы, специальности и специализации.

Профессора и преподаватели факультета являлись разработчиками государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по психолого-педагогическим специальностям.

На рубеже 80–90-х годов XX века факультет осуществлял подготовку преподавателей педагогики и психологии по планам-заказам бывших республик Советского Союза.

Продуктивное развитие факультета продолжается и сегодня. Он готовит отечественных и зарубежных студентов для работы в области социальной, юридической и организационной психологии, специалистов по социальной работе с молодежью, психологическому консультированию, инклюзивному образованию.

Психологическая и педагогическая практика студентов факультета проходит в лучших образовательных учреждениях, психолого-педагогиче-

ских центрах, центрах реабилитации и т.д. Факультет педагогики и психологии тесно сотрудничает с такими образовательными учреждениями, как Детская деревня "SOS" в Томилино и семейный детский дом «Китеж».

Большое значение на факультете придается развитию научно-исследовательской работы студентов. С середины 80-х годов прошлого века успешно действует принципиально новая структура – студенческий научно-исследовательский институт педагогики и психологии. Студенты факультета объединены в научно-исследовательские лаборатории, которыми руководят ведущие ученые в области педагогики и психологии. В рамках института студенты выполняют курсовые работы, результаты которых синтезируются на выпускном курсе в их дипломных исследованиях, которые, как правило, характеризуются определенной научной новизной, теоретической и практической значимостью. Позднее эта форма преобразовалась в систему учебно-исследовательской работы студентов (УИРС) и студенческое научное общество (СНО).

С 2010 г. факультет работает в составе четырех кафедр: психологии развития (зав. кафедрой – доктор психологических наук, профессор В.С. Мухина); психологии образования (зав. кафедрой – кандидат психологических наук, профессор А.С. Обухов); социальной педагогики и психологии (зав. кафедрой – доктор философских наук, профессор В.И. Жог); педагогики и психологии профессионального образования (и. о. зав. кафедрой – доктор педагогических наук, профессор Т.И. Березина).

На факультете педагогики и психологии ведутся работы в рамках грантов Президента РФ и Министерства образования и науки РФ в области подготовки учителей, созданы научно-образовательные центры «Психологическое сопровождение образования» и «Экспресс-психологическая помощь в экстремальных ситуациях».

Центр «Экспресс-психологической помощи» сконцентрировал в себе уникальный опыт по оказанию психологической помощи в экстремальных ситуациях обыденной жизни и природных, техногенных, социальных катастроф, накопленный в рамках научной школы В.С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности». Были разработаны уникальные методы работы и средства диагностики и психологического сопровождения детей, подростков и взрослых, методы тренингов специалистов, работающих в экстремальных ситуациях природных, техногенных и социальных катастроф.

Под руководством В.С. Мухиной, основателя данной научной школы, продуктивно осуществлялась психологическая помощь в экстремальных ситуациях: 1 – пострадавшим в Спитакском землетрясении (в Армении и в Московской области, 1988–1989 гг.); 2 – в Петропавловске-Камчатском (по случаю прогноза землетрясения в 1989 г.); 3 – в регионах, пострадавших от аварии на Чернобыльской АЭС (1986–1989 гг.); 4 – в ВДЦ «Орлёнок», подросткам – жертвам теракта в Буденновске в 1995 г.; 5 – подросткам и взрослым, пострадавшим от теракта в Беслане в 2004 г.*

* Более подробное описание работы кафедры психологии развития см. в журнале «Развитие личности» (2013, № 3), посвященном юбилею кафедры психологии развития личности [7].

Сегодня факультет педагогики и психологии ориентирован на подготовку бакалавров и магистров психолого-педагогического образования. Необходимость подготовки бакалавров и магистров по данному направлению определяется общепризнанным фактом дефицита высококвалифицированных специалистов как на различных уровнях образовательных учреждений, государственной службы, муниципальных учреждений, так и в бизнес-организациях. Подготовка бакалавров и магистров психолого-педагогического образования обусловлена, во-первых, тем, что огромная, постоянно увеличивающаяся и далеко не заполненная ниша на рынке труда требует специалистов по разработке и реализации инновационных образовательных технологий разного типа и уровня, начиная с разработки и реализации методов и коррекционно-развивающих программ для детей с теми или иными специальными нуждами для системы инклюзивного образования и заканчивая построением требующих высочайшего качества проектирования и практического воплощения внутрикорпоративных программ обучения для крупнейших финансово-промышленных групп и объединений; во-вторых, наличием в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке соответствующих наработок и их апробации в самых разных областях педагогической практики.

Многие научные разработки преподавателей кафедр внедряются в образовательный процесс, используются в программах основных учебных дисциплин, преподаваемых на факультете по разным направлениям подготовки. Преподавание учебных дисциплин ведется с применением авторских учебников и учебных пособий.

Выпускники факультета педагогики и психологии успешно работают в государственных и коммерческих учреждениях высшего, среднего, дошкольного, дополнительного профессионального образования, в образовательных учебных и профессиональных консультативных центрах, учебных центрах переподготовки и повышения квалификации специалистов начального и среднего профессионального образования, общеобразовательных учреждениях с профильными классами и т.п.

Продолжая и развивая традиции педагогического факультета, факультет педагогики и психологии МПГУ вносит достойный вклад в воспроизводство научно-психолого-педагогических кадров. Многие преподаватели и выпускники являются гордостью отечественной педагогической и психологической науки – они обрели всемирную известность, прославляя науку и образование России [8; 9].

---

1. *Хрусталёва В.А.* К истории высшего педагогического образования в РСФСР: педвузы Москвы и Ленинграда (1918–1961 гг.). – М., 1963.

2. *Игнатьев Е.И.* Памяти К.Н. Корнилова // Вопросы психологии личности: сб. ст. / под ред. Е.И. Игнатьева. – М., 1960. – С. 3–6.

3. *Корнилов К.Н.* Речь на торжественном собрании по случаю открытия педагогического факультета 2-го МГУ. Красный педфак // Научно-педагогический журнал Педагогического факультета 2-го Московского государственного университета. – 4 ноября 1923. – С. 5–14.

4. *Пинкевич А.П.* Работа института научной педагогики при 2-м МГУ. Труды Второго Московского университета. Часть педагогическая. Научная педагогика. – Т. 1. – М., 1929. – С. 3–11.

5. *Сластёнин В.А., Данилова В.В., Дубицкая Е.А. и др.* Педагогический факультет. 1921–2001. – М., 2001.

6. *Дубицкая Е.А.* Кузница педагогических кадров (к юбилею факультета педагогики и психологии МПГУ) // Педагогическое образование и наука. – 2001. – № 4. – С. 9–11.

7. Развитие личности. – 2013. – № 3.

8. *Борисов В., Осухова Н.* МПГУ – alma mater отечественной науки: Часть II. 2-й МГУ: 1918–1930 гг. // Развитие личности. – 2012. – № 3. – С. 8–32.

9. *Борисов В., Мухина В., Осухова Н.* МПГУ – alma mater отечественной науки: Часть III. МПГУ – МГПИ им. В.И. Ленина: 1930–1941 / 1941–1990 гг. // Развитие личности. – 2012. – № 4. – С. 8–68.

ТЕОРИИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблемы развития и бытия личности

Анатолий Арсеньев

ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ*

Аннотация. *Обсуждаются философские основания развития личности: проблемы образования и перспективы его развития; цели научного образования и воспитания личности; вопросы взаимоотношения науки и нравственности; две логики (объекта и субъекта) в воспитании и образовании; роль коллектива в формировании личности; духовно-нравственное отношение к миру; проблемы взаимоотношения морали и нравственности в развитии этического сознания личности.*

Ключевые слова: *личность; индивид; нравственность; мораль; цели; воспитание; образование; вещное мышление; вещные отношения; внутренний конфликт; рефлексия; трансцендирование.*

Abstract. *Philosophical basis for development of personality along with problems of education and perspectives of its development are discussed in the article. The goals of scientific education and person's upbringing and the problems of interrelation of science and morality are examined. Two logics (subject's and object's) in upbringing and education, the role of collective in person's forming as well as spiritual and moral attitude to world, problems of interrelation between morality and morals in development of person's ethic consciousness are argued.*

Keywords: *personality; individual; morals; morality; goals; upbringing; education; thing - thinking , proprietary relationships; inner conflict; reflexion; transcendence.*

* Окончание. Начало см.: «Развитие личности» № 1, 2014. – С. 108–127.

Мораль – регулятор социальной жизни в её наличном бытии

Мораль есть один из реально практически действующих регуляторов социальной жизни в ее наличном непосредственном бытии. Кроме того, мораль несет в себе некоторое нравственное содержание, но, как сказал бы К. Маркс, «в превращенной форме». Поэтому некоторые моральные нормы выражают содержание нравственных принципов, однако не безусловно, а в пределах, обусловленных «полезностью» для данного социума, класса, церкви как социальной организации и т. д.

Например, христианская заповедь «не убий» в своем всеобщем *нравственном* значении имеет безусловный характер. Ведь, убивая, выступаешь против всеобщего принципа общения как основного условия формирования человека. Как *моральная* норма жизни христианской церкви она прекрасно уживалась с преследованием и уничтожением еретиков, инаковерующих, Варфоломеевской ночью, индексом запрещенных книг (прямым отрицанием всеобщности общения).

Да и вся история полна подобных примеров. Достаточно вспомнить буржуазные революции, когда буржуазия от имени прогресса человечества боролась за общечеловеческие права с, разумеется, реакционной и античеловеческой феодальной системой. Как отмечал К. Маркс, обещанное буржуазией царство свободы, равенства и братства оказалось на деле царством буржуазии со всеми его противоречиями и ограничениями.

Расщепление на мораль и нравственность – исторический феномен

Следует отметить, что первобытный коллектив не знал расщепленности нравственного сознания на собственно нравственность и мораль. Поскольку обособления индивида в личность еще не произошло или оно было весьма незначительным и индивид чувствовал себя просто частью коллектива, а не самостоятельным целым постольку содержание его «я» непосредственно совпадало с системой норм и правил жизни, предписываемых ему коллективом. Противоположность между внешней целесообразностью и внутренним целеполаганием здесь, по-видимому, только намечалась. Поэтому и нравственное сознание здесь еще синкретично.

В обществе будущего отношения развиваются в процессе индивидуальной жизнедеятельности в условиях универсального общения

Нравственное сознание должно стать синкретичным в будущем коммунистическом коллективе, но основание этой синкретичности здесь иное, чем в предшествующих социальных формациях. Как отмечал К. Маркс, отдельный индивид на ранних ступенях развития общества представляется более цельным именно потому, что он еще не выработал всю полноту своих отношений и не противопоставил их себе в качестве

независимых от него общественных сил и отношений. В развитом коммунистическом обществе будущего наоборот: противопоставление индивидом себе общественных сил и отношений невозможно из-за настолько полного развития этих сил и отношений, что с них снимается «превращенная форма» и они выступают как непосредственно его собственные силы и отношения, развитые им в себе в процессе его индивидуальной жизнедеятельности в условиях универсального общения.

На этом противопоставлении индивидом себе своих сил и отношений в качестве общественных и независимых от самого индивида следует особо остановиться, потому что это, во-первых, существенный пункт марксистской концепции, а во-вторых, помогает уяснить марксово понимание так называемых общественных интересов, подчинения которым требует от индивида мораль.

Интересы общества и индивида

С точки зрения К. Маркса и Ф. Энгельса, реальными интересами всегда являются интересы индивидов. Если же интересы общества противопоставляются интересам индивидов, то это просто означает, что перед нами общество классового типа и под именем интересов общества в нем выступают тоже, конечно, интересы индивидов, но индивидов, входящих в господствующую социальную группу. Поэтому мораль, требующая от индивида подчинения его личных интересов интересам общества, тем самым подчиняет его индивидам, стоящим у власти в этом самом обществе. Отсюда ясно, почему сравнительно редкие замечания К. Маркса о морали выражают его отрицательное отношение к этой форме общественного сознания.

Нравственное поведение как идеал должно жить в сознании человека

Мораль для К. Маркса есть форма внешней целесообразности [1, с. 30], ограничивающая развитие человека. Она должна быть преодолена в ходе исторического развития (в филогенезе личности), а в сознании индивида (в онтогенезе личности) понята как ограниченная форма этического сознания, которая должна быть соотнесена с более высокой нравственной его формой.

Это не означает, что во всех конфликтных ситуациях столкновения морали и нравственности индивид должен отдавать предпочтение нравственности, относясь к традиционным моральным требованиям как к чему-то безнравственному. Нравственное поведение, хотя не всегда и не всеми индивидами осуществляемое, как идеал, как цель этических устремлений должно жить в его сознании в качестве образца и критерия оценки самого себя и своего практического действия.

В противном случае индивид не может развиваться нравственно, то есть как личность.

Иногда адаптация к социуму закрывает для индивида возможность превращения в личность

Индивид, всегда руководствующийся только моральными нормами, – это человек, хорошо адаптированный к социуму. Но такая адаптация покупается дорогой ценой, полной или частичной потерей способности к личностному общению, что закрывает для самого индивида возможность превращения в личность.

Иногда встречаются и более зловещие фигуры (вроде известного военного преступника фашиста Гесса), для которых мир распадается на «свой», включающий членов семьи, ближайших друзей, и «чужой» – всё остальное человечество. В «своем» мире такой человек еще сохраняет в той или иной степени личностные отношения, в «чужом» он только социальный функционер, для которого люди – это то, что можно каким-то образом использовать. Нет такого преступления, которое он не совершил бы и не оправдал бы для себя, исходя из социальной функции.

Итак, в классовом обществе развитие личности связано с существованием в индивиде внутреннего конфликта, расщепленности этического сознания, стороны которого можно обозначить как собственно нравственность и мораль.

Расщепленность этического сознания диктует выбор

Индивид, во всех ситуациях поступающий только в соответствии с нравственными принципами, не может адаптироваться к жизни в современном обществе, его поступки кажутся странными, ненормальными, хотя обычно признается его нравственное превосходство.

Противоположный случай – безнравственный моралист. Он прекрасно адаптирован к социальной среде, готов оправдать (с помощью морали) любые античеловеческие действия, если ему объявлено, что они производятся в интересах общества (это всегда легко доказать рациональными рассуждениями, ссылками на требования наличной ситуации, историческую необходимость и т. д.).

Индивид, живущий между этими полюсами, оказывается в ситуации выбора – как поступить.

Ситуация выбора зависит от этической зрелости

Индивид делает поведенческий выбор в зависимости от собственной этической зрелости. Ситуация может сложиться и так, что поступить в соответствии с бытующей моралью означает для индивида заслужить одобрение социальной группы, социальной среды, наконец, общества, к которым он принадлежит, со всеми вытекающими отсюда последствиями; поступить же нравственно – значит быть осужденным обществом, потерять

положение в нем, а иногда даже свободу и жизнь. Но тогда поступить нравственно означает осуществить себя как личность. Тот факт, что в подобных ситуациях некоторые индивиды выбирают этот путь (можно было бы здесь приводить и анализировать множество исторических примеров, мы ограничимся упоминанием Джордано Бруно), свидетельствует о высокой степени их личностного развития.

Конфликт нравственности с моралью внутри индивида

Конфликт собственно нравственности с моралью внутри индивида широко представлен в художественной литературе. Мы здесь в качестве примера сошлемся на пьесу Л. Н. Толстого «Живой труп», где этот конфликт составляет основное содержание произведения.

Каждая морально-нравственная конфликтная ситуация, требующая от индивида сознательно-волевого усилия, формирует его как личность, а решение, принятое в этой ситуации, может быть показателем его нравственной личностной зрелости. Нельзя осуждать индивида за сделанный им в острой, угрожающей его жизни ситуации тот или иной выбор (нельзя, скажем, осуждать Галилея за то, что он не поступил так же, как Бруно), поскольку в области нравственности награды и возмездия лежат в самосознании индивида. Известны случаи, когда по тем или иным причинам безнравственно поступивший индивид, будучи не в силах перенести муки совести, сам накладывал на себя жесткое наказание, вплоть до самоубийства. В каждом подобном случае поведение индивида – сложная философско-психологическая проблема (так называемая проблема Галилея дискутируется до сих пор).

Противоречие между моралью и нравственностью есть источник развития

Воспитание нравственности предполагает развитие в индивиде чувствительности к внутреннему конфликту между всеобщечеловеческим, социально-групповым и эгоистическими мотивами. Само противоречие и есть источник личностного развития индивида в современных условиях. Личность в марксовой концепции можно рассматривать как индивида, овладевающего универсальными характеристиками рода «человек», как существа бесконечно трансцендирующего, выходящего за пределы самого себя. Нравственность есть один из таких бесконечных («безмерных» – в диалектической терминологии) параметров личности. Осуществляться в исторически определенном, конечном индивиде она может только как противоречие, обеспечивающее трансцендирование индивида. В современных условиях это противоречие выступает как противопоставление нравствен-

ности и ее превращенных конечных форм, преодолеваемых в филогенезе по мере становления коммунистической формы коллективности, а в онтогенезе – в процессе развития индивида в личность.

Этическое сознание как групповое и общечеловеческое

Диалектическое противоречие всегда представляет собой *единство* противоположностей, и мораль и нравственность являются определениями единого этического сознания человека. Выше говорилось о том, что мораль есть «превращенная форма» нравственности и как таковая выражает нравственное содержание в форме, приспособленной к ограниченному наличному бытию индивида как члена социальной группы. Но каждый реальный индивид является одновременно и членом социальной группы, класса, и развивающейся личностью. Тем самым его этическое сознание должно одновременно быть и групповым (выражающим конечные нормы жизни группы), и общечеловеческим (выражающим универсальность его как непосредственно родового существа). Именно внутренняя связь этих сторон делает сознание индивида действительным этическим сознанием, обеспечивающим его реально-практическую жизнь как жизнь личности, развивающейся в данных социальных условиях.

Индивидом должна быть освоена система моральных норм

Система моральных норм есть та элементарная основа, которая должна быть освоена индивидом, чтобы существовать и общаться внутри реально существующих коллективов (без чего невозможно его человеческое развитие).

Развивая у индивида моральное сознание, нужно учитывать, что мораль есть необходимое абстрактно-общее условие жизни общества, поверх которого может разворачиваться (не вытекая и не развиваясь из него) мир личностных отношений в своем бесконечном богатстве, то конкретно-всеобщее, что не может быть исчерпано ни в каких конечных нормах. Если индивид освоит систему моральных норм в качестве абсолютной, то мы получим сухого и бездушного моралиста (персонаж, хорошо представленный в художественной литературе). В этом состоит первая опасность (моральные нормы наделяются абсолютностью, то есть статусом нравственных принципов). Если же моральные нормы и установления воспринимаются только с точки зрения их общественно полезных регулятивных функций, то в противоположность предыдущему случаю это лишает их какого бы то ни было нравственного содержания. В этом случае индивид относится к морали как к чему-то внешнему, не затрагивающему глубины его

«личности», как к своего рода инструменту, средству, которое, если его использовать с умом, может помочь в достижении корыстных целей.

Расщепление на мораль и нравственность должно преодолеваться в практике этического воспитания

Как избежать указанных крайностей, связанных с расщеплением на мораль и нравственность, в конкретной практике этического воспитания, решать педагогике и психологии. Общая рекомендация, которую, по-видимому, можно здесь высказать, могла бы состоять в том, что в обосновании перед воспитуемым той или другой моральной нормы ее практическая, общественно полезная функция должна выступить вторичным моментом по сравнению с ее значением как предпосылки личностного общения, развивающей способность ставить себя на место другого, тем самым относиться к себе со стороны, формируя образ собственного «я», критически соотнесенный с нормой. При этом сама норма должна быть понята как ограниченное данными условиями выражение нравственного принципа. В этом случае, по-видимому, можно рассчитывать на формирование полноценного нравственно-морального этического сознания и коллективизма соответствующего типа.

Связь цели с развитием индивида как личности приводит к нравственному развитию

Занимаясь нравственным воспитанием, педагог должен иметь в виду двойственную конечно-бесконечную природу человека, определяющую, в частности, и сложнейшую противоречивую ткань его этического сознания. Важнейшим фактором при этом оказывается общение (рефлексия рода) и связанное с ним чувство коллективности как причастности роду. Чувство коллективности может возникать в различных ситуациях, из которых наиболее распространенная – общая цель и связанная с ней коллективная деятельность. Однако если цель носит вещный характер, то коллективизм, связанный с соответствующей такой цели деятельностью, не является этически полноценным. В лучшем случае он может воспитать следование тем или другим нормам групповой морали.

Только если цель непосредственно связана с саморазвитием индивида как универсального существа, как личности, возникающее чувство коллективизма может повести к его нравственному развитию.

Человек нуждается в общении, основанном на любви

Основой общения индивида оказывается утверждение другого индивида в его личностном (то есть наиболее полном и богатом) бытии. Такой основой, по-видимому, может быть любовь. Вот как определял роль любви С.Л. Рубинштейн: «Любовь оказывается новой модальностью в существовании человека, поскольку она выступает

как утверждение человека в человеческом существовании. <...> Любовь к другому человеку выступает как первейшая острейшая потребность человека. <...> В любви, как в фокусе, проявляется факт невозможности существования человека как изолированного «я», то есть вне отношения к другим людям» [2, с. 369–371]. Человек нуждается в общении, основанном на любви, ибо именно оно создает наиболее благоприятную среду для развития его личности. Ребенок нуждается в любви взрослого как «питательной среде» своего психического развития, помогающей ему утвердиться в своем индивидуально-личностном бытии, создать образ собственного «я».

Любовь – область всеобщей основы этики

Вследствие того что человек в его всеобщем отношении к миру выступает как рефлектирующая природа, первый предмет человека – другой человек – есть природа. Отсюда можно прийти к расширению понимания любви как любви к природе, к жизни, как всеобщего отношения, в своей всеобщности тесно связанного с этическим отношением и восприятием природы и человека. В этой области многие исследователи видели всеобщую объективную основу этики. Упомянем Т. де Шардена, А. Швейцера (свой всеобщеэтический принцип он называет «благоговение перед жизнью»), С.Л. Рубинштейна. Последний, например, писал: «Прекрасное как завершенное в себе, совершенное явление, увековеченное в своем настоящем чувственном бытии, есть первый пласт души человека. Способность видеть эстетическое, прекрасное в природе, чувствительность к нему – вот некая предпосылка затем появляющегося этического отношения» [Там же, с. 369–374]. «Войти в полноценное отношение к другим людям, стать условием человеческого существования для другого человека может только полноценный человек, а это значит человек с верным отношением к миру, к природе, к жизни» [Там же, с. 378]. Попытаемся теперь рассмотреть соотношение воспитания и научного образования.

Наука и нравственность в педагогическом процессе

Человек является объектом исследования современной науки

Наука развивается как специфическое знание о мире как мире вещей [3; 4], объектов в его противоположности миру человека, субъекта. Принимая абстрактно-всеобщую форму, такое знание претендует на то, чтобы включить в свою сферу и человека. Человек в этом случае предстанет как включенный в мир вещных отношений, как часть мира, как некоторая структура. Он действительно в наличном бытии включен в этот мир преимущественно как вещь: например, как член социу-

ма, как рабочая сила, как набор социальных ролей, как физическое тело, как биологическое существо, наконец, как объект исследования науки.

Успехи науки, убеждение во всеобщности научного знания и его всемогуществе сказались и на понимании целей и задач школы, а также на ее организации.

Центральная задача школы – обучение основам наук

Центральной задачей школы оказывается обучение основам наук, а организация педагогического процесса, структура программ, приемы и методы преподавания следуют логике вещных отношений. Знание рассматривается как некоторая вещная структурная форма, которая должна быть передана учащемуся и усвоена им в готовом виде.

В логике вещных отношений можно формировать отдельные умения и навыки, но невозможно формировать способность к творчеству

В наше время вновь встал вопрос: в какой форме следует передавать знания, чтобы при этом развивались определенные способности учащегося? Неизбежно встает проблема логики передачи знаний. Дело в том, что в логике вещных отношений можно формировать отдельные умения и навыки, но невозможно формировать способность к творчеству. В момент творчества, как мы отмечали, человек действует не только как профессионал, но и как родовое, способное к трансцендированию существо. В этом случае в индивиде *непосредственно* выражается родовая способность человека и как таковая, она не может быть выражена в логике вещных отношений более того она ей противоречит.

Наука индифферентна к нравственности

Научное образование само по себе не может формировать нравственность. Правда, существует мнение, что научное образование дает основу нравственного сознания [5–7]. На самом же деле наука как таковая индифферентна к нравственности. Поскольку наука вторгается в мир человека и человеческих отношений, возникает соблазн «поверить алгеброй гармонию», то есть судить о человеке как о вещи, оценивать его по продуктам его труда, вводить количественные оценки тех или других свойств человека и т. п. Мы ни в коем случае не хотим сказать, что этого делать не надо. Человек включен в мир вещей и вещных отношений, имеет, так сказать, вещную сторону. А потому эти изменения и оценки для каких-то вещных же целей необходимы. Но нужно иметь в виду, что, основывая на них представления о человеке в целом, мы получим в результате модель не личности, а в лучшем случае представителя социальной группы или социума.

Проблема безмерности нравственного отношения в творчестве Ф.М. Достоевского

Безмерность нравственного отношения (а, следовательно, и безмерность личности) в отличие от отношения морального (и научного) легко продемонстрировать на проблеме, которая в русской литературе, в частности,

ставилась Ф.М. Достоевским. Можно ли для спасения человечества пожертвовать жизнью одного человека? Если высшее достоинство науки – в объективности, в нравственной индифферентности, то тогда зто сделать не только можно, но и нужно. И разница в зтом случае между наукой и моралью лишь в том, что наука сделает зто без битья себя в грудь и проливания слез.

С точки зрения нравственности (и в этом позиция Ф. М. Достоевского) проблема в такой ее постановке неразрешима. Человек как личность есть потенциально универсальное, бесконечное существо. И позтому личность оказывается несравнимой и несоизмеримой. Она эквивалентна любой другой личности, но также всему человечеству и всему универсуму, оставаясь (именно в силу этого) уникальной и неповторимой. Позтому принести в жертву личность может только она сама, в порядке свободного самопожертвования, но никто другой не имеет нравственного права пожертвовать ею. Становится понятным, почему врач, производящий опасные эксперименты на больных, вызывает отвращение, в то время как опыт, поставленный им на самом себе, заставляет восхищаться им.

Личность в ее связи с общественными функциями

Вот как проблема ценности личности выглядит, например, у А. де Сент-Экзюпери: «Личность должна жертвовать собой ради спасения коллектива, но дело тут не в злементарной арифметике. Все дело в уважении к Человеку через личность. Да, величие моей цивилизации в том, что сто шахтеров будут рисковать жизнью ради спасения одного засыпанного в шахте товарища. Ибо они спасают Человека» [8, с. 409].

С. Л. Рубинштейн так оценивал личность в ее связи с общественными и другими функциями: «Личная жизнь человека – это самое богатое, самое конкретное, включающее в себя как единичное многообразие, так и иерархию все более абстрактных отношений (в том числе и отношение к человеку как носителю той или иной общественной функции или как к природному существу и т. д.). В своей конкретности она содержательнее, чем каждая из тех абстракций, которую из нее можно извлечь. Таким образом, личная жизнь выступает не как частная жизнь, то есть жизнь, из которой все общественное отчуждено, но как жизнь, включающая общественное, но не только его, а и познавательное отношение к бытию, и эстетическое отношение к бытию, и отношение к другому человеку как человеческому существу, как утверждение его существования» [2, с. 345].

Иллюзия безграничной власти науки

Практическая действенность науки, являющейся мощным инструментом преобразования непосредственно мира вещей (и только опосредованно в историческом процессе – мира человека), в сочетании с вещной интенцией мышления создает прочную, обладающую силой предрассудка иллюзию безграничной власти науки не только над вещной стороной мира (что не вызывает сомнения), но и над всем миром, включая человека в его собственно человеческих качествах. Научное образование, если оно не сочетается с действенным нравственным воспитанием и если индивид до конца уверовал в принцип рационально-научного расчета как в регулятивный принцип своих взаимоотношений с людьми и обстоятельствами, ведет к игнорированию нравственности вкупе с моралью.

Грош цена любой морали, если за ней не стоят максимализм и безмерность нравственности как высший принцип и цель

Грош цена любой морали, если за ней не стоят максимализм и безмерность нравственности как высший принцип и цель. (Особой постановкой этой проблемы интересен фильм С. Крамера «Нюрнбергский процесс».) Может существовать мораль того или иного класса, группы, мораль ростовщика или вора в законе. Мораль может быть безнравственной. Нравственность же может быть только одна – человеческая. Мораль ростовщика, обоснованная научно, не делается от этого человечнее.

Безмерность личности устанавливает иерархию целей образования и воспитания

Можно констатировать, что научное образование и нравственное воспитание – две разные задачи, две различные цели, по которым может идти формирование личности, и нужно установить соотношение этих целей. Индивид должен уметь действовать в мире вещных отношений, и для этого он должен обладать той необходимой суммой знаний, умений, навыков, о которых заботится современная педагогика, обладать соответствующими способностями, развитым научным мышлением. Он должен усвоить правила и нормы жизни (и юридические, и моральные) того общества, в котором он живет. Но и обладая всем этим, он, согласно К. Марксу, может остаться частичным человеком.

Признанием безмерности личности устанавливается иерархия нравственного воспитания и научного образования.

Научное образование как средство для нравственного воспитания

Если мы обратимся к школе, то увидим, что, в то время как цель научного образования более или менее осознана и разработаны более или менее действенные средства ее осуществления, а методы ее все время совершенствуются, задача нравственного воспитания на практике осуществляется стихийно и теоретически разработана слабо.

Согласно К. Марксу, бесконечной целью может быть только человек как личность. Поэтому по отношению к цели нравственного воспитания личности научное образование должно рассматриваться как средство развития одной из сущностных сил человека (и оно при определенных условиях может быть таковым).

Иерархия целей должна быть осознана воспитуемым

Иерархия целей должна быть осознана воспитуемым. Осуществление себя как личности, самовоспитание в себе личности должно восприниматься как сверхзадача, по отношению к которой цель научного образования, необходимая сама по себе, выступает как средство. Какими конкретными педагогическими средствами можно этого достичь – проблема педагогики.

В соответствии с двумя обозначенными полюсами всеобщности – человечество в его историческом развитии и личность – можно говорить, вероятно, о двух основных путях формирования нравственной личности.

Становление индивида как культурно-исторического субъекта

Первый путь формирования нравственной личности–становление индивида как культурно-исторического субъекта, воспринимающего историю как *свое* прошлое и чувствующего ответственность перед будущим как перед *своим* будущим, зависящим от его действия в настоящем. Ощущение человеческой истории, своей непосредственной причастности к этому процессу позволяет найти место своей эпохи, своего общества и себя самого относительно ее целостности. Такое восприятие действительности приобщает индивида к родовым характеристикам, следовательно, формирует его как личность. Оно же предохраняет от фанатической нетерпимости, развивает широту взглядов, способность трансцендировать.

Общение с нравственной личностью

Второй путь формирования нравственной личности – непосредственное общение с нравственной личностью. Воздействие такого общения на индивида может быть настолько сильным, что перекрывает собою воздействие окружающей индивида социальной среды. Такая личность надолго (иногда на десятки лет) становится критерием собственного поведения индивида, его общения с окружающими, его этических оценок и суждений. Известны случаи, когда одна-единственная встреча с нравственной личностью, особенно в экстремальной ситуации, приводила к полному нравственному перерождению индивида. Ввиду того что нравственность – существеннейший параметр общения и выявляет себя в нем, она заразительна (как, впрочем, и ее противоположные формы: фанатизм, конформизм, право силы и т. п.).

Нравственное воспитание коллектива и индивида посредством коллектива

Нравственное воспитание коллектива может быть много действеннее, чем воспитание отдельной личности. И с этой точки зрения прав А. С. Макаренко, предлагавший воспитывать коллектив. Однако вопрос формирования цели коллектива, конкретных форм его организации и общения, педагогических средств и приемов требует специального анализа.

Нравственное воспитание коллектива и индивида посредством коллектива оказывается сложным и тонким делом, предъявляющим исключительные требования к воспитателю.

Применительно к школе, по-видимому, возможно использование обоих указанных путей воспитания нравственности. Первый (его можно было бы условно назвать объективным) может быть реализован в преподавании учебных предметов, путем отбора и способов подачи материала, соответствующей структуры программ и учебных планов.

Второй (назовем его соответственно субъективным) должен быть воплощен в личностном общении учителя с учащимися – как индивидуальном, так и через коллектив. А. С. Макаренко считал более подходящим для условий школы путь общения с воспитуемым через коллектив. Но, по-видимому, в этих условиях не менее действенным может быть и путь индивидуального общения. Реальная трудность осуществления этого пути в школе, на которую обычно указывают, – большое количество учеников, приходящееся на долю каждого учителя, затрудняющее индивидуальную работу с каждым в отдельности.

Нравственное влияние педагога на ученика

Индивидуальное нравственное влияние педагога на каждого ученика, возможно, зависит от самого педагога, его подготовленности как педагога и его зрелости как личности. Здесь нужно учесть два обстоятельства. Во-первых, личная позиция педагога, его отношение к предмету преподавания, его реакция и поведение в каждой частной ситуации обращены всегда непосредственно к каждому ученику. От умения педагога зависит, чтобы каждый ученик воспринимал эту личную обращенность как направленную именно к нему. Во-вторых, позиция учителя с одной стороны и позиция ученика – с другой создают благоприятную психологическую ситуацию ученичества (если педагог способен быть учителем), когда педагог становится для ученика своеобразным эталоном человека (для каждого в отдельности и потому для всех).

Воспитание воспитателя как путь развития нравственности у учащихся

Совершенно ясно, что личностное общение учителя с учащимися, как индивидуальное, так и через коллектив, связано с личностью и подготовленностью педагога,

с тем, что французские материалисты XVIII в. назвали воспитанием воспитателя. Это воспитание затрудняется рядом обстоятельств, на объективное существование которых в нашем обществе педагогика не имеет права закрывать глаза, если в своей работе она желает опираться на реальную действительность.

Низкий социальный статус учителя

Социальный статус учителя остается еще недостаточно высоким (престижность профессии, уровень зарплаты при учете сложности и тяжести работы, занятость в школе и дома, мелочная опека и столь же мелочные и формальные требования со стороны вышестоящих организаций, часто не позволяющие учителю проявить личную инициативу и творчество, и т. п.). Все зто приводит к тому, что наиболее способные и творчески одаренные индивиды становятся учителями лишь в том случае, если чувствуют к зтому непреодолимое призвание. Но таких мало. Большинство из них предпочитают учительству другие виды деятельности.

Отсутствие в педвузах программы воспитаиия учителя как иравственной личности

Ни одна программа обучения в педвузе не предусматривает воспитание учителя как нравственной личности. Предусматривается лишь его вооружение разного рода знаниями, умениями и навыками. Формирование Учителя с большой буквы остается случайным процессом, зависящим от индивидуальных склонностей, личной судьбы и обстоятельств жизни того или иного индивида, становящегося педагогом.

Огромиое количество формализоваиных требоваиий к учителю лишает его самостоятельности

Мелочная опека, ограничения, формальные требования к учителю, лишая его самостоятельности, приводят к потере им уважения со стороны учащихся. Учитель должен стать лицом *доверенным,* только тогда он сможет стать *нравственно ответственным,* то есть проявить себя как нравственная личность, а следовательно, и воспитывать нравственность.

В силу зтого путь воспитания нравственности на основе личного примера используется в школе лишь отдельными учителями и воспитателями по призванию, развившимися как нравственные личности независимо от существующей системы подготовки учительских кадров.

Что касается использования в нравственном воспитании преподавания учебных предметов, то он связан с развертыванием прослеживаемой нами антиномии вещных и невещных целей в проблему взаимоотношения естественно-научного и гуманитарного знаний. Следующая глава посвящена изложению зтой проблемы.

Взаимоотношение естественно-научного и гуманнтарного знаннй.
О двух формах отношения человека к мнру

Необходимо осознание реальных возможностей и границ научного мышления

Подавляющее большинство педагогов и психологов стремятся в своей работе в школе мыслить и действовать научно. И это было бы прекрасно, если бы при этом осознавались реальные возможности и границы научного мышления как особенной исторической формы.

Наука видит мир как систему отношений вещей, с его вещной стороны, как чистый объект без субъекта. Такое мышление о мире как мире вещей очень удачно, на наш взгляд, охарактеризовал С.Л. Рубинштейн: «Идущая от Декарта точка зрения также рассматривает бытие только как вещи, как объекты познания, как «объективную реальность». Категория бытия сводится только к материальности. Вместе с этим происходит выключение из бытия «субъектов» – людей, а заодно с ними и всех тех функциональных свойств вещей, которые свойственны «человеческим предметам», включенным в человеческие отношения как орудия и продукты практики. В мире «конституирующем», определяющем эти системы категорий, существуют только вещи и не существует людей, отношения между которыми осуществляются через вещи; даже в качестве «орудий» они функционируют якобы помимо людей. Из учения о категориях, в том числе даже из учения о действительности, бытии, выпадает человек. Он, очевидно, идет только по ведомству исторического материализма – как носитель общественных отношений; как человек он нигде, разве что в качестве субъекта он есть тот, для которого всё есть объект, и только объект; сам для себя он как будто бы не может стать объектом мысли и философского исследования. Бытием в полном смысле оказывается только природа, сводящаяся к объекту физики. Вышележащие виды бытия (сущего) – бытие человека, способ его общественного бытия, история – деонтологизируются, выключаются из бытия в силу равенства: бытие – природа – материя» [2, с. 256–257].

Предмет познания в научном мышлении предстает в своей отчужденности от человека

Создается представление, что научное мышление может двигаться по предмету, воспроизводя его отношения и формы без привнесения (по крайней мере, к этому надо стремиться) в это воспроизведение субъективного содержания. Предмет познания в научно-теоретическом мышлении должен предстать в своей независимости и отчужденности от человека. Но в таком случае как быть с произведением искусства? Конечно, оно может стать объектом аналитической работы научно-теоретического

мышления. Но будет ли такое изучение развивать зстетическое восприятие или, наоборот, будет его убивать? Вспомним пушкинских «Моцарта и Сальери»: научно-технологический подход Сальери к музыке («музыку я разъял как труп») и неудачу Сальери как творца.

Научно-теоретическое отношение к миру одностороннe и неполно

Научно-теоретическое отношение к миру одностороннe и неполно. И действительно, с точки зрения философии, кроме такого объектного понимания и ви́дения мира, существуют и другие, в том числе противоположность объектному – субъектное понимание и восприятие мира как мира человека, личности.

Рефлексия порождает две цели: выразить, воспроизвести *мир в себе* и *себя в мире*

Рефлексия порождает две цели и соответственно две стороны отношения «человек – мир»: выразить, воспроизвести *мир в себе* и выразить, воспроизвести *себя в мире.* Первая сторона дает начало *теоретическому* отношению в различных его культурно-исторических формах. Вторая – отношению, названному К. Марксом *духовно-практическим.* Научно-теоретическое отношение человека к миру есть частный случай теоретического отношения, рассматривающий мир как мир вещей.

В духовно-практическом отношении человека к миру (сюда, в частности, относятся нравственное и зстетическое), в отличие от научно-теоретического, мир выступает не как чуждый и противостоящий человеку в своей объективности, но, наоборот, как несущий на себе отражение человеческой субъективности. Это – непосредственно целостное отношение, в котором чувство и мышление не существуют отдельно, а мир воспринимается как непосредственно свой, мир человека, как продолжение своего «я».

Эстетическая и нравственная сопричастность человека миру в художественной литературе

В духовно-практическом отношении знание о мире не опосредовано рационально-логическими построениями и выступает в форме причастности человека к миру как единоприродному с ним. (Здесь одна из причин того, что нельзя «поверить алгеброй гармонию», не разрушив целостности зстетического восприятия, или положить в основу нравственного поступка научный расчет: рациональные построения разрушают непосредственность целостного отношения.) Непосредственная зстетическая и нравственная сопричастность человека миру представлена, например, в художественной литературе и является в определенном смысле ее движущей силой. Очень часто эта сопричастность четко осознается и формулируется творцом художественного произведения.

В качестве примера приведем строки Ф. И. Тютчева, характеризующие понимание им отношения человека к природе:

Так связан, съединен от века
Союзом кровного родства
Разумный гений человека
С творящей силой естества...
Скажи заветное он слово –
И миром новым естество
Всегда откликнуться готово
На голос родственный его.
Не то, что мните вы, природа:
Не слепок, не бездушный лик –
В ней есть душа, в ней есть свобода,
В ней есть любовь, в ней есть язык.

Диалектическому исследованию этой сопричастности человека миру фактически посвящена работа С. Л. Рубинштейна «Человек и мир». В ней С.Л. Рубинштейн употребляет и сам термин *сопричастность* [2, с. 253–381].

Наука и искусство объединяются в творчестве

Сравнивая науку и искусство как формы теоретического и духовно-практического отношений, пожалуй, нужно отметить, что в момент творчества оба эти отношения совпадают и творец действует не как ученый и не как художник, а как человек вообще, но затем их пути диаметрально расходятся, ибо ученый должен через общее (закон, теорию) выразить единичное (массу эмпирических отношений), а художник – через единичное (художественный образ) выразить не только общее, но даже всеобщее (личность в ее отношениях с миром). Соответственно, ведущей в восприятии и освоении научной теории является логически-рассудочная сфера психики, а эмоционально-эстетические ее оценки не являются необходимыми. Восприятие же и освоение художественного образа происходит через эстетическое чувство, включающее сопричастность, сопереживание, а затем уже рационально-рассудочное мышление.

Духовно-практическое и теоретическое отношение человека к миру

В истории культуры противоречие духовно-практического и теоретического отношений человека к миру породило множество противостоящих друг другу и взаимно дополняющих форм, а в новоевропейской философии было, например, представлено попыткой разделить науки о духе, то есть науки о культуре и науки о природе как разные по логике и методу. В наше время оно нашло отражение в многочисленных дискуссиях на тему «Физики и лирики», в размышлениях философов, психологов, социологов, публицистов о различиях гуманитарного и естественно-научного знания и т. п. Согласно К. Марксу, производство человеком условий собствен-

ной жизни распадается на собственно материальное производство и производство духовное.

К. Маркс называл духовный труд всеобщим и сферой свободы. Выступая в духовно-практическом отношении к миру, человек как творец накладывает на мир «печать» своей субъективности. В непонимании этой стороны практики К. Маркс видел односторонность недиалектического материализма: «Главный недостаток всего предшествующего материализма – включая и фейербаховский – заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме *объекта,* или в форме *созерцания,* а не как *человеческая чувственная деятельность, практика,* не субъективно» [1, с. 1].

Искусство из средства воспитания превращается в средство развлечения

С развитием рыночных отношений массовое собственно материальное производство вещей в форме товаров становится определяющим жизнь общества, и, соответственно, определяющими становятся формы вещного мышления, включая науку, развивающуюся в производительную силу этого производства. Духовно-практическое отношение отодвигается на второй план. Искусство из фактора, определявшего повседневную жизнь, и мощного средства воспитания превращается в средство развлечения, в некое дополнение к жизни, протекающее вне эстетической сферы.

Человечески развитая чувственность – такая же сфера всеобщего, как и мышление

Отметим, что духовно-практическое отношение к миру по своей всеобщности эквивалентно теоретическому (поскольку они составляют рефлектирующие друг в друге стороны диалектического противоречия) и, следовательно, превосходит в этом отношении научно-теоретическое, являющееся лишь частным случаем теоретического. Отсюда следует, что формы, в которых реализуется духовно-практическое отношение, в том числе нравственные чувства, эстетические эмоции и т. д., могут обладать всеобщностью. И, следовательно, существует мир человеческих эмоций, по своей всеобщности являющихся всеобщеродовыми (тем самым личностными), эквивалентными в этом отношении теоретическому мышлению. Человечески развитая чувственность – такая же сфера всеобщего, как и мышление.

Этот вывод противоречит вещному мышлению, склонному считать чувственность сферой единичного и приписывающему всеобщность только абстрактно-логическому мышлению. В действительности чувственно-эмоциональное познание мира в духовно-практической сфере может обладать всеобщностью и превосходить любые степени общности, возможные для абстрактно-логического, научно-теоретического мышления.

Логика объекта и логика субъекта в педагогическом процессе

Для педагогики характерно научно-теоретическое мышление

В условиях господства вещных отношений научно-теоретическое мышление претендует на всеобщность и зачастую кажется поглотившим и всю духовно-практическую сферу. Это характерно и для педагогики, и для педагогической психологии.

Два принципа научно-вещного мышления в преподавании

Из принципов научно-вещного мышления возьмем в качестве примера два: принцип объективности содержания преподаваемого предмета и принцип движения мысли по предмету. Первый состоит в предположении, что содержание преподаваемого предмета полностью отчуждаемо от человека, может существовать объективно как вещь, может быть передано для использования и может быть теоретически выражено в законах и теориях, зависящих только от объекта и независимых от субъекта. Второй рассматривает теоретическое познание как движение мысли по законам и формам внешнего объекта, воспроизводящее тем самым объект в его независимости и первичности по отношению к субъекту. Чем меньше в этом движении содержания, идущего от субъекта, тем объективнее, истиннее познание.

Непоследовательно, с отступлениями, на эмпирическом, теоретически неосознанном уровне эти принципы фактически проводятся в преподавании предметов школьного курса, в том числе гуманитарно-эстетического цикла.

Понимание цели изучения истории как овладение историко-социологическими законами и суммой знаний исторических фактов

В качестве примера научно-вещного мышления приведем дискуссию по проблемам преподавания истории в школе, возникшую на встрече за круглым столом 29 июня 1978 г. в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР. Выступавшие – авторы учебников, методисты, преподаватели истории, психологи – были самокритичны, говорили о недостатках преподавания истории и о желательных изменениях в нем. При этом выяснилось, что подавляющее большинство участников понимают цель изучения истории как овладение историко-социологическими законами и суммой знаний исторических фактов. Многие говорили, что преподавание истории должно «формировать мировоззрение» и даже «формировать личность», но дальнейшее содержательное раскрытие этих словесных формул сводилось все к тем же объективным законам и правилам логического мышления.

Недостатки преподавания истории усматривались в том, что большинство знаний усваивается не на уровне

понятий, а на уровне представлений. А главное для истории – теоретические обобщения в понятиях.

Таков лейтмотив выступлений методистов и преподавателей истории на этом совещании. И с этой точки зрения интересно отметить критические замечания иного рода: так, отмечалось, что в преподавании истории недостает ярких, живых образов и что в нем, к сожалению, не фигурируют эмоции, что в учебниках по истории нет личностей, одни фамилии. Нигде нет людей.

Преподавание истории как отчужденного знания

Существует господствующая тенденция в преподавании истории как знания о некоторой отчужденной сфере внешней человеку действительности, имеющего ту же форму, что и знание об объекте в физике. Общая тенденция – рассматривать преподавание истории как дающее сумму знаний, умений, навыков, необходимых для практической жизни, для умения ориентироваться в социальной среде и социальных процессах.

Ну а если в качестве *основной* цели преподавания истории в школе рассматривать не приспособление индивида к внешней целесообразности, а его саморазвитие как личности, как культурно-исторического субъекта (что не исключает и означенное умение ориентироваться в социальной среде, но делает его вторичным)? Тогда и историю нельзя будет рассматривать только как внешнюю человеку область действительности, подчиненную объективным законам, действующим с необходимостью движений планет в Солнечной системе.

История может воспитывать нравственную личность

История может быть чем-то таким, что человек формирует в процессе своего собственного развития, что живет в нем, определяя его как человека данной культуры с его психикой и всеми его способностями, а также и знаниями, умениями, навыками, в чем он непосредственно участвует каждым своим поступком, словом, мыслью и потому оказывается ответственным перед будущим, то есть это та сфера, осваивая которую, он становится нравственной личностью. Такой взгляд на историю характеризуют слова К. Маркса и Ф. Энгельса: «История не делает ничего, она «не обладает никаким необъятным богатством», она «не сражается ни в каких битвах!» Не «история», а именно человек, действительный живой человек – вот кто делает все это, всем обладает и за все борется... История – не что иное, как деятельность преследующего свои цели человека» [9, с. 102].

Отношение к истории как к полю деятельности и судьбы человека

Отношение к истории как к полю деятельности человека потребует и разработки соответствующих средств в виде программ, курсов, учебников, методик и т. п. При этом история должна быть представлена, прежде всего,

как поле деяний и судьбы как отдельных личностей, так и их общностей. Но и любую общность придется показывать не через ее абстрактно-социологические параметры, а через жизнь, судьбу личностей, в нее входящих, через узловые события, определяющие эту судьбу. Это и будет наиболее глубокий анализ истории, одновременно дающий возможность не только понять, но и эмоционально пережить исторические события.

Понимание истории через сопереживание

В отдельных курсах истории, исторических исследованиях, в художественной литературе мы имеем примеры, осуществляющие это понимание истории. Известно, например, что Ф. Энгельс считал произведения О. де Бальзака дающими гораздо более глубокое понимание описываемой им исторической эпохи, чем все специальные работы историков. К примеру подобного рода можно отнести изложение Г. В. Ф. Гегелем в его «Лекциях по истории философии» процесса над Сократом. Целый период истории Афин, критический и противоречивый, подан через личность Сократа и узел событий, связанных с этой личностью. И это сделано так, что, читая, мы воспринимаем (и глубоко сопереживаем) всю необычность его личности и противоречивость ограниченной исторической ситуации как наличного социального бытия этой личности. Мы видим и необходимость, закономерность трагической развязки создавшегося противоречия. И эта необходимость, показанная как объективная, оказывается одновременно глубоко субъективной, личностной, выступающей как нравственная проблема. Заодно мы узнаем также, как понимал Г. В. Ф. Гегель трагедию. И сделано все это на немногих страницах. Каждый читавший эти страницы испытывал воспитывающее и формирующее дух соприкосновение с мудростью. Более того, прочитав и прочувствовав эти страницы, их уже нельзя забыть. История процесса Сократа поселяется в индивиде, становясь фактором (для разных индивидов в разной степени, что не в последнюю очередь зависит от достигнутого ими уровня личностного развития), участвующим в воспитании его как нравственной личности, пробуждающим и формирующим его совесть.

Историзм и историческое сознание

Возникает много проблем, связанных с вопросами историзма, исторического сознания, диалектической противоречивости культурно-исторического субъекта и с вопросами формирования его психики и мышления как психики и мышления личности. Эта противоречивость сказывается, в частности, в том, что мы должны представить субъект как нечто, что изменяется, остава-

ясь в то же время неизменным. Если мы представим его только меняющимся, то потеряем основание утверждать, что в разные моменты времени мы имеем дело с тем же самым историческим субъектом. Тем самым снимается историческое время как длительность существования субъекта, то есть оно снимается в моменте. Если мы представим его только неизменным, то время снимается как фактор изменения, то есть оно снимается в вечности. Эта проблема в течение сотен лет занимала умы мыслителей, пытавшихся понять сущность человека, истории, времени.

Вопросы эти неизбежно придется анализировать при построении курса истории, определяемого целью воспитания культурно-исторического субъекта как нравственной личности.

Научно-вещный подход в школьных курсах литературы

Если мы обратимся к школьному курсу литературы, то увидим господство того же научно-вещного подхода. Например, при изучении на уроке литературы художественного произведения оно разбирается в той же фактически логике, что и объект естествознания, а его герои представляются через набор характеристик (черт) как некие структуры, но не как личности, несущие в своей спонтанной целостности бесконечные потенции трансцендирования.

Мы не останавливаемся детальнее на анализе преподавания в школе литературы, поскольку на характеристику его, которую мы связываем с вещным характером мышления и целей, неоднократно обращалось внимание как в специальной, так и в широкой печати.

Научно-теоретическое мышление должно обслуживать духовно-практические цели

Мы можем констатировать, что научно-теоретическое мышление, примененное к преподаванию гуманитарных дисциплин, немедленно обнаруживает свою ограниченность в качестве ведущего и определяющего педагогический процесс. По-видимому, ведущим здесь должно быть духовно-практическое отношение, а теоретическое должно занять место средства, обслуживающего духовно-практические цели.

Педагогический процесс есть соединение двух типов отиошений: субъект–объект и субъект–субъект

Ведущим в теоретическом отношении к миру является отношение субъект–объект. Отношение к миру как объекту может быть переведено в план использования. Ведущим же в духовно-практической области оказывается отношение субъект–субъект. Переведение его в план использования (что исторически происходит в условиях развития общественного разделения труда) препятствует развитию личности и есть нравственное зло. Вот что писал об этом С. Л. Рубинштейн: «Основным нарушением этической, нравственной жизни применительно к человеку в

условиях общества является использование его в качестве средства для достижения какой-либо цели» [2, с. 360].

С зтой точки зрения педагогический процесс есть соединение двух типов отношений. Во-первых, зто отношение к изучаемому предмету, который при научно-теоретическом подходе выступает как внешняя вещь (то есть отношение субъект–объект). Во-вторых, зто отношение между учителем и учеником, то есть отношение субъект–субъект. Подчинениеегонаучно-теоретическому подходу нежелательно, так как переводит его в объективно-вещный план, что делает ученика объектом технологически вещных манипуляций учителя, затрудняя тем самым личностное общение и воспитывая частичного человека вместо нравственного существа. Наоборот, личностное общение учителя и ученика создает наиболее благоприятную среду для процесса воспитания и обучения.

Технологическое отношение к предмету преподавания состоит в проведении субъекта по объекту

Насколько оправданно научно-теоретическое, технологическое отношение к предмету преподавания как к внешней вещи, освоение которой состоит в проведении субъекта по объекту, «мысли по предмету»? Мы уже пытались показать, что одной логики объекта недостаточно для преподавания истории и литературы. Какая же еще логика возможна в педагогическом процессе? И как она может быть осуществлена? Попытаемся продемонстрировать зто на примере преподавания музыки.

Известно, что окончившие музыкальное учебное заведение выпускники, как правило, обладают знаниями, умениями, навыками, положенными по программе данного учебного заведения. Они обладают соответствующими теоретическими знаниями, слухом, музыкальной памятью, навыками исполнения, техникой и т.д. И в то же время преподаватели музыки говорят о недостаточной общей музыкальности, что указывает на недостаток общего развития выпускников (неразвитость духовно-практического отношения к миру). Такая духовно-змоциональная неразвитость в качестве одной из самых общих причин имеет технологически утилитарную направленность педагогического процесса.

Педагогический процесс имеет технологически утилитарную направленность

Если представить музыку как внешний предмет, который учащийся должен теоретически и практически освоить, то музыка будет рассматриваться как внешний объект, как звуковая конструкция. Затем мы можем определить логику возникновения или построение зтой конструкции из звуков и раскрыть ее учащемуся. Выберем диалектический принцип движения от «абстрактного к конкретному». В соответствии с зтим принципом

в объекте (в данном случае в музыке как объекте) должна быть выделена такая абстракция, исходя из которой можно в процессе конкретизации получить музыку в ее конкретной объективной звуковой организации. В качестве такой абстракции можно было бы, например, рассмотреть звук как таковой, звук вообще. Ступени конкретизации первоначальной абстракции могли бы быть, например, такими: 1 – звук вообще; 2 – звук, организованный ритмически; 3 – звук, организованный ритмически и высотно; 4 – звук, организованный ритмически, высотно и ладотонально (представим мысленно движение через 1 – 2 – 3 – 4, то есть по логике объекта, горизонтальной линией – «осью объекта»), пока не получится музыка в конкретной полноте всех ее объективных характеристик.

Но при обучении по такой схеме невозможно направленно формировать эстетическое восприятие музыки. Может быть, такое обучение как-то и помогает эстетическому развитию обучаемых, может быть, и нет. Судить об этом трудно, поскольку логика преподавания его в себя не включает.

Каким образом можно включить в логику педагогического процесса музыкально-эстетическое развитие обучаемых?

«Технология» тормозит эстетическое восприятие

Конкретизация внимания педагога только на предмете преподавания оставляет за бортом духовно-практическую сферу формирования воспитуемого. И, поскольку движение в этой сфере, в логике субъекта не предусмотрено структурой педагогического процесса, развитие учащегося в этом плане оказывается отданным на волю случая и интуиции педагога. В рассматриваемом нами примере обучения музыке можно предсказать, что в результате овладения музыкой учащиеся распределятся на две группы. Первую из них составят те, которые обладают эстетическим восприятием и эстетической эмоциональностью. Причем способствовало ли их эстетическому развитию наше преподавание музыки или нет, мы судить не можем, поскольку мы раскрывали учащимся лишь логику объекта. Тем не менее «технологическое» преподавание дало им средства эстетического самовыражения и общения. Во вторую же группу попадут эстетически неразвитые ученики. Они в результате нашего обучения получат средства музыкально-эстетического выражения, но у них отсутствует содержание, которое выражается этими средствами. Это и будет случай отсутствия общей музыкальности, музыкально-эстетическая глухота, о которой говорят педагоги. Ее,

конечно, не следует путать с отсутствием звуковысотного слуха, чувства ритма и т. п.

Эстетическое развитие личности как цель педагогического процесса

Если попытаться поставить в педагогическом процессе такую цель, как эстетическое развитие личности, то начало движения от абстрактного к конкретному надо искать не во внешнем объекте, а в самом обучаемом как субъекте. В качестве такого абстрактного начала может быть, например, взята эстетическая эмоция как выражение эстетического отношения и восприятия действительности. От этого начала также возможно движение к конкретному, но это уже будет движение субъекта не во внешнем предмете, не в объекте, а в себе самом, это будет развитие самого субъекта как целостного существа. Попробуем приблизительно наметить возможный путь этого движения лишь для того, чтобы показать принципиальную его возможность.

Сложность задачи состоит, прежде всего, в том, что педагог должен представлять себе, хотя бы в самом общем виде, смысл эстетического отношения, его роль в формировании человека, а это одна из самых сложных проблем эстетики как области знания.

Всякая собственно духовно человеческая эмоция может быть эстетически окрашена

Конечно, не всякая эмоция может быть названа эстетической, но всякая собственно духовно-человеческая эмоция (мы, следовательно, исключаем непосредственно физиологические эмоции: боль, голод и т. д.) может быть эстетически окрашена, преобразована в эстетическое отношение. В процессе такого преобразования индивид поднимается до непосредственного восприятия себя как бесконечного, эквивалентного роду. Он сам для себя выступает как непосредственно родовое существо. В этом психическом состоянии, в этом процессе он, следовательно, формируется как личность. Различные формы этого процесса и соответствующие психические состояния были известны с древнейших времен и получили названия *катарсис* (очищение) и *экстаз* (выхождение). Кроме эстетического, они свойственны также и другим переживаниям духовно-практической сферы.

Эстетические переживания несут в себе элементы катарсиса и экстаза и участвуют в формировании индивида как личности

Эстетические переживания могут быть различной интенсивности, но все они несут в себе элемент катарсиса и экстаза, преимущественно в гармоническом его выражении. Катарсическое и экстатическое состояния, к сожалению, недостаточно исследованные современной психологией, создают ту причастность индивида целому, которая заставляет его ощущать себя слитым со всем универсумом, а следовательно, и с родом, воспринимать свою *родовую* сущность как выражение своей *индивиду-*

альности, своего «я». Следовательно, катарсис и экстаз участвуют в формировании индивида как личности.

Эстетическая эмоция как форма самовыражения и общения

Важно, если мы поймем эстетическую эмоцию как одну из форм самовыражения и общения индивида, непосредственно несущую всеобщеродовое содержание. Тогда порядок развертывания (по «оси субъекта») музыки как учебного предмета мог бы стать следующим: А – эстетическая эмоция вообще; Б – эстетическая эмоция как родовое средство самовыражения и общения индивида на всеобщеродовом уровне; В – специфическая музыкальная эмоция; Г – музыкальные средства выражения эмоционально-эстетического отношения. Если мы попытаемся представить себе «ось субъекта» в виде вертикальной линии, то, двигаясь по ней сверху вниз, на ступени Г мы пересечемся с ранее намеченной нами горизонтальной «осью объекта».

Музыка как вид искусства

Музыка может предстать перед нами не как внешний объект, не как конструкция из звуков или структура, а как вид искусства, как реализация в звуковых формах самовыражения и общения индивидов непосредственно на уровне рода, то есть такого их общения, когда они друг для друга выступают как воплощающие род, как личности. Представленная «осью объекта» технологическая сторона музыки и педагогические приемы по обучению этой стороне займут теперь вторичное, подчиненное положение, положение средства, обслуживающего цель – музыкально-эстетическое воспитание обучаемого. Использование тех или других приемов обучения технологической стороне музыки должно в этом случае на каждом этапе педагогического процесса диктоваться конкретными задачами музыкально-эстетического развития.

Педагог может ориентировать и свое мышление, и педагогический процесс

Совмещение осей субъекта и объекта возможно при рассмотрении оси субъекта как линии цели педагогического процесса, а оси объекта – как линии средств осуществления этой цели. Само представление этих осей есть только наглядный прием, облегчающий изложение общей идеи, поэтому получившемуся наглядному построению ни в коем случае нельзя придавать смысл теоретической модели. Его задача состоит лишь в том, чтобы облегчить выявление смысла возникающей здесь проблемы, что, вероятно, поможет педагогу соответствующим образом ориентировать и свое мышление, и педагогический процесс.

Эмоционально-эстетическое содержание может существовать в различных предметных формах его реализации

Встает вопрос: как начать преподавание музыки с эстетической эмоции как таковой? Вероятно, здесь возможны разные подходы, разные пути. Один из них, на наш взгляд, состоит в том, чтобы одно и то же эмоционально-эстетическое содержание предъявить учащимся в различных предметных формах его реализации и

поставить задачу сравнения этих форм с целью усмотрения в них общего, тождественного. (Подобный прием, кстати, используется на уроках математики для отделения математического содержания от форм записи, в которых оно может быть выражено.) Можно предъявить детям музыкальный отрывок, стихотворение, произведение живописи с достаточно ярко выраженной идентичной эмоционально-эстетической окраской. На следующем этапе можно поставить задачу подбора друг к другу подобных отрывков, выбирая их по тождественности этой окраски, и т. д. Приемы эти эмпирически находятся и используются некоторыми талантливыми педагогами, но не входят в официальные курсы и программы.

Учебный предмет как средство общения ученика с педагогом

Движение по вертикали предъявляет более высокие требования к педагогу, к его общей культуре, к его личностным качествам. Дело в том, что главным моментом педагогического процесса становится здесь *личностное* общение учащихся с педагогом и организуемое им общение учащихся посредством изучаемого предмета, то есть общение, в котором педагог не выступает в качестве транслятора изучаемого предмета (что характерно для технологического обучения учащегося), а сам предмет превращается в посредника, в средство общения. Кроме того, в силу неотчуждаемости, содержания духовно-практической сферы от индивида содержание этого движения не может быть передано и освоено как независимо от индивида существующая объективная информация. Оно существует только в форме его собственного самовыражения и связи с миром как миром человеческим, то есть опять-таки в форме общения. Следовательно, и педагогические приемы здесь связаны с личностью педагога, его самовыражением.

Педагогические приемы не могут быть отчуждены от автора

Методы и приемы в воспитании, выработанные крупнейшими педагогами, не могут быть отчуждены, и методы, например, А.С. Макаренко, им самим описанные и объясненные, при использовании другим педагогом могут не дать ожидаемого эффекта, так как он – другая личность. Эти методы должны быть так модифицированы, чтобы они стали средством самовыражения личности именно данного педагога. Не исключено, что для другого педагога окажутся эффективными методы, по внешнему выражению противоположные методам А.С. Макаренко. Однако такая субъективность содержания и методов преподавания не исключает наличия в них всеобщей объективной основы и объективных способов их выражения и применения.

Проведенное различение в педагогическом процессе субъективно-личностного и вещно-технологического аспектов, безусловно, нуждается в уточнении и дальнейшей разработке, что поможет, как нам кажется, по-новому подойти к анализу некоторых психолого-педагогических проблем.

В предметной области возможны лишь частные случаи мотивации

Сфера мотивов как целое лежит в духовно-практической области (вертикальная ось субъекта). Здесь основа развития субъективности – в ее направленности на подчинение и преобразование предметного мира, наложение на мир печати своей субъективности. Эта субъективность выражается, в частности, в целях и мотивах, под углом зрения которых рассматривается мир. В области предметности (горизонтальная ось объекта), то есть области собственно научно-теоретического мышления, общей мотивационной основы нет. Поэтому там могут усматриваться только частные случаи мотивации, всеобщая основа которых лежит за пределами самой этой области. Например, может возникнуть интерес к решению какой-либо задачи, головоломки, можно создать ситуацию, возбуждающую этот интерес. Но общая основа этого интереса (потребность в решении задач вообще, потребность в познании, в развитии логического мышления, то есть мотивации в широком смысле этого слова) лежит не здесь.

Общий мотив учебной деятельности надо искать в духовно-практической области

Можно сказать, что общий мотив учебной деятельности (в том числе развитие теоретического мышления) надо искать не в научно-теоретической области, а в духовно-практической. Этим задается ориентировка и направление поиска. Выделенные нами при анализе педагогического процесса «ось объекта» и «ось субъекта», во-первых, выявляют, соответственно, вещную (объектную) и не вещную (субъектную) цели этого процесса; во-вторых, являются частным случаем антиномии общих целей образования и воспитания. Разрешение же этой антиномии здесь, так же как и в вышерассмотренных случаях, связано с принципом иерархизации целей, превращения вещной цели во вторичную, рассматриваемую как средство по отношению к цели невещной. Таким образом, рассмотренное отношение целей носит общий характер.

Всеобщность полученных отношений позволяет отнести их не только к преподаванию гуманитарных предметов, но и к педагогическому процессу вообще (в том числе, например, к области нравственного воспитания), а следовательно, и к области преподавания предметов естественно-научного цикла. Это, в свою очередь,

приводит к проблемам, требующим дальнейшего исследования. Укажем на одну из таких проблем.

Научное образование отстает от развития науки

В наше время естественные науки развиваются настолько быстро, что, например, материал, составлявший содержание физических наук несколько десятилетий назад, сейчас можно считать устаревшим. А именно такой (и еще старше) материал попадает в школьные учебники, программы и т. д. Поэтому научное образование, если оно ставит целью дать учащимся знание объективного содержания предмета той или иной науки, отстает от развития науки. В этом многие исследователи видят одну из причин кризиса образования нашей эпохи, а, например, Ф. Г. Кумбс – даже самую суть этого кризиса [10].

С нашей точки зрения, этот кризис непреодолим, если ставить целью образования освоение знаний, умений, навыков в вещной форме, т. е. в форме научно-теоретического содержания науки, – слишком быстро изменяются знания и умения. Может быть, следует сделать основной целью развитие самого учащегося как личности, его способностей, его творческого потенциала? Но это требует изменения всей системы образования – от подготовки учителя, его положения в школе до изменения логики педагогического процесса.

Развитие субъекта как личности – первично, овладение логикой вещного мышления – вторично

Прежде всего следует отказаться, как от ведущей, от цели приспособления человека к внешней целесообразности, к так называемым потребностям общества, в чем бы они ни выражались – в потребностях производства, экономики, управления, обслуживания и т.п.

Нужно сделать целью развитие самого субъекта как личности, и тогда он сможет овладеть методом мышления современной физики как частным случаем вещного мышления, подлежащим развитию и преобразованию в зависимости от потребностей познания и действия. Что же касается объектно-содержательной стороны дела, то, как заметил в свое время А. Эйнштейн, для этого существуют многочисленные справочники. Знание, которое отчуждаемо и может быть передано, не должно загружать индивида. Оно должно загружать соответствующим образом организованные склады информации.

Противоречивая конечно-бесконечная природа человека

В заключение нашего рассуждения о целях воспитания и образования заметим, что мы исходили из самых общих представлений о противоречивой конечно-бесконечной природе человека и связанной с этой противоречивостью антиномии вещной и не вещной целей деятельности. Мы начали с общего показа взаимоотношения этих целей в образовании и воспитании лично-

сти, затем, в порядке конкретизации, рассмотрели более частный случай, а именно научное образование и нравственное воспитание, и, наконец, взяли еще более узкий аспект – соотношение вещных и не вещных целей в процессе обучения гуманитарным и естественно-научным знаниям.

Мы говорили об антиномичности целей. Но следует сказать также, что сама антиномичность существует лишь в рамках вещного мышления. В рамках же рационально-философского мышления она может быть представлена как диалектическое противоречие и в этой форме может быть поставлена проблема его теоретического и практического разрешения. Здесь, по нашему мнению, громадное поле деятельности для философов, психологов, педагогов. Наша цель – обратить внимание на возможный путь теоретического анализа проблемы.

---

1. *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология // Собр. соч.: в 48 т. Т. 3. – М., 1974.

2. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М., 1976.

3. *Арсеньев А. С.* Наука и человек (философский аспект) // Сб. статей: Наука и нравственность. – М., 1971.

4. *Арсеньев А.С., Библер В. С., Кедров Б. М.* Анализ развивающегося понятия. – М., 1967.

5. Дидактика средней школы / Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М., 1975.

6. *Александров А. Д.* Научная установка нравственности // Наука и нравственность. – М., 1971.

7. *Сноу Ч. П.* Две культуры. – М., 1973.

8. *Сент-Экзюпери А. де.* Планета людей. – Кишинев, 1973.

9. *Маркс К., Энгельс Ф.* Святое семейство // Собр. соч.: в 48 т. Т. 2. – М., 1974.

10. *Кумбс Ф. Г.* Кризис образования. – М., 1970.

Ирина Дубровина

КУЛЬТУРНО-ЛИЧНОСТНЫЙ КОНТЕКСТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. *Ставится вопрос о том, что при разработке программ психологического образования для профильных и непрофильных вузов и факультетов следует использовать в большей мере гуманитарный, гуманистический потенциал научной и практической психологии, учитывать, что одним из основных компонентов профессиональной компетентности является психологическая культура личности специалиста.*

Ключевые слова: *профессионализм, профессиональная компетентность, гуманитаризация образования, психологическое образование, психологическая культура личности, личность преподавателя вуза.*

Abstract. *It is stated that developing programs for psychological education for core and non-core universities and departments we should use increasingly humanitarian, humanistic potential of scientific and practical psychology, take into consideration that psychological culture of specialist's personality is one of the main components of professional competence.*

Keywords: *professionalism, professional competence, humanitarization of educa-tion, psychological education, psychological culture of a person, personality of university lecturer.*

Воспитание – дело совести, образование – дело науки. Позднее, в уже сложившемся человеке, оба эти вида познания дополняют друг друга.

В. Гюго

Развитие профессиональной компетентности выпускника вуза – одна из важнейших задач высшего образования. Основная роль в ее решении принадлежит преподавателям вузов. Взаимодействие молодого поколения с более старшими поколениями в процессе обучения служит источником развития внутренней культуры студентов, развивает их духовно, воспитывает достойное поведение.

Университет – это человеческая сущность, базирующаяся на ценностях

«Университет, – замечал Д.С. Лихачев, – это не столько здание, библиотека, компьютеры, и даже не столько преподаватели и студенты, сколько человеческая общность, базирующаяся на тех или иных ценностях. Каковы ценности – такова общность» [1, с. 293].

Сотрудничество студентов и преподавателей можно рассматривать как условие освоения культуры человеческих (творческих и нравственных!) отношений к профессиональной деятельности; как условие преемственности некоторой непрерывности нравственно-интеллектуальной жизни человека, общества, человечества.

Увеличение трудностей в условиях постоянных измеиеиий и реформ

Работа преподавателя вуза всегда была ответственной и сложной. А сейчас трудности увеличиваются в связи с постоянными изменениями, которые происходят в системе образования.

Складывается впечатление, что наше министерство образования – самое продвинутое из всех министерств страны. Наверное, никто так часто, легко и безоглядно не реформирует, не модернизирует и не инновациирует ту профессиональную сферу, которую оно (министерство) возглавляет.

Размышление о современной системе образования

На сегодняшний день в России выстраивается такая система образования:

- среднее образование в школе (ну очень среднее);
- высокое образование в бакалавриате (чуть выше среднего школьного);
- повышенное (в сравнении с бакалаврами) образование в магистратуре.

А вот привычного высшего образования, предполагающего высокую профессиональную и общекультурную подготовку специалиста в той или иной области, фактически нет. Само понятие «специалист» уходит в прошлое; остаются лишь «бакалавр» и «магистр». Названия зти «звучат» и вроде бы приближают нас к зарубежным странам, за которыми мы, как великая держава, гоняемся на протяжении всей своей истории. Поневоле вспомним, что «в Париже даже кучер говорит по-французски»...

Суть российского высшего образования сохраняется лишь благодаря вузовским педагогам

Да, меняются формы образования. Но суть его, благодаря труженикам российского «образовательного фронта», пока еще остается неизменной. Ведь эффективность высшего образования в большой степени зависит от уровня общей, профессиональной и психологической культуры преподавателей, от понимания ими смысла той профессиональной деятельности, к выполнению которой они готовят своих воспитанников. Иными словами, несмотря на все инновации и новейшие стандарты, высшее образование сейчас, как и всегда, в руках тех, кто учит, и тех, кто учится.

Преподаватель должен ориентироваться в социальной ситуации развития студента

В.А. Пономаренко справедливо обратил внимание на то, что преподаватели должны хорошо ориентироваться не только в учебных дисциплинах, которые они преподают, но и в социальной ситуации развития нынешнего

молодого поколения [2]. Готовя молодежь к встрече с трудовой деятельностью, надо учитывать некие общие черты нашей действительности, которые предъявляют повышенные требования к психике и организму человека, к нравственной направленности личности.

Среди этих требований, конечно, быстрое изменение окружающей предметной среды, в которой протекает жизнь человека и с которой он взаимодействует; быстрое изменение социальной, политической и производственной обстановки; глубокие изменения общественного сознания, касающиеся психологических деформаций (таких, как духовная глухота, социальная пассивность, девальвация нравственных устремлений); несоответствие реальной практической работы ожиданиям выпускников или их профессиональной подготовки уровню сложности выполняемых задач.

Дефекты современных выпускников

У современных выпускников нередко отмечаются следующие дефекты:

- Отсутствие психологической готовности к действиям в нестандартных ситуациях. Между тем молодость в науке, да и в практике, – это, прежде всего, смелость в постановке новых задач, смелость исканий, смелость в методах их осуществления.
- Неумение психологически взять на себя ответственность, страх за последствия своих действий, за возможность ошибиться.
- Слаборазвитая способность предугадать ход развития еще не развернувшихся событий.
- Привычка к опеке и, как ее следствие, – слабохарактерность.
- Неготовность противостоять негативным социальным явлениям.
- Недостаток культуры межличностных отношений, являющихся основой культуры любого общения (межличностного, делового, межнационального и др.).
- Низкий уровень нравственного развития.

Все это требует от высшего образования выработки новых принципов в системе подготовки молодого человека к профессиональной деятельности.

Каждый день учебы – это развитие личности

Каждый день учебных занятий – это не только становление индивидуального стиля профессиональной деятельности студента, но и развитие его личности, его нравственных ориентиров, то есть превращение моральных норм во внутренние убеждения человека, нравственный регулятор его поведения и отношений.

Не следует забывать, что образование (не только среднее, но и высшее!) представляет собой единство обу-

чения и воспитания. Оно в значительной степени формирует культуру и нравственный уровень будущих специалистов. Профессиональная компетентность, или профессионализм специалиста, – тоже воспитуемое интегративное личностное качество. Не случайно в процессе профессионализации все более востребованными становятся научная и практическая психология и педагогика. Воспитание профессионализма в высшем учебном заведении – это формирование человека труда, обладающего совокупностью социальных, личностных, деловых, интеллектуальных, мировоззренческих и нравственных качеств.

Надо ли воспитывать уже взрослых людей?

Воспитание студентов в вузе – спорная проблема. Возникают вопросы: надо ли воспитывать уже взрослых людей? корректно ли это делать? Ответы на них, очевидно, зависят от того, как понимать воспитание. С гуманистических позиций у нас нет права решать за человека, каким ему быть. Каждый человек имеет право сам прожить свою жизнь, не перекладывая ответственность на других за те выборы и решения, которые ему приходится принимать. В этом суть развития самосознания и самоопределения человека.

Но, конечно, преподавателям не может быть безразлично, каким является студент. По справедливому замечанию Н.И. Исаевой, в «объективно существующее профессиональное пространство выпускник привносит себя не только как специалиста. Но и себя со своими законами и закономерностями, как личность и индивидуальность» [3, с. 47].

Личность педагога – важнейший фактор личностного роста студентов

Именно личность педагога является одним из важнейших факторов личностного роста студентов и его морального воспитания. Ведь нравственные нормы – это неписаный свод правил, и усваиваются они спонтанно, в живом общении поколений, в совместной деятельности. «Специфика нравственности в том, что нет специальной нравственной деятельности, а нравственный аспект заключается в отношении к любой деятельности: трудовой, художественной, эстетической, политической и т.д. К примеру, политической деятельностью можно заниматься для удовлетворения своих амбиций или для того, чтобы принести как можно больше пользы людям, или из-за жажды властвовать над другими. В зависимости от нравственных установок та или иная деятельность может претерпевать существенные изменения, иногда превращаться в свою противоположность: политическая – в политиканство, трудовая – в стяжательство, альтруистическая – в самолюбование и т.д.» [4, с. 589–590].

Открывать для дела своей жизни новых людей...

Как же важна для молодого человека встреча на тропе профессиональной подготовки с незаурядной личностью, с человеком, хорошо образованным в той области знаний, которой он занимается, увлеченным своей наукой, своей деятельностью, заинтересованным в дальнейшем развитии и этой науки, и связанной с нею деятельностью! Общение с такими преподавателями влияет не только на формирование характеров, взглядов, убеждений будущих специалистов, но и на развитие их духовной жизни.

С.Я. Маршак умел открывать новых талантливых людей

Литературные деятели, хорошо знавшие С.Я. Маршака, вспоминают, с каким уважением и верой в их способности относился он к начинающим писателям: «Помимо своих других великолепных талантов, Маршак обладал еще и удивительной особенностью: он не мог не очаровывать всех, решительно всех, с кем доводилось ему общаться. Это было столь же свойственно ему, как ходить в очках, писать стихи. Делал он это, сам того не замечая, но неизменно открывая и, главным образом, для дела своей жизни новых и новых людей. Они уходили от него очарованные, влюбленные. С сознанием, что нет ничего важнее, чем творить великую литературу для самых маленьких. Как он говорил с ними об искусстве! Какие привлекал имена! Как в его разговорах раскрывалось прекрасное и вечное, в постоянном и близком соседстве с которыми он жил! <...> Его собственный ум, отточенный во встречах с множеством замечательных людей, никогда не противостоял «недозрелому уму» новичка... Здесь было другое: интеллект опускался до тебя, чтобы вместе с тобой взойти на горные высоты, где самый воздух так прекрасен, так сладостен, что дышать им легко и весело, потому что садиться за письменный стол надо в отличном настроении» [5, с. 13].

Поэтому надо не воздействовать на личность с целью формирования нужных обществу качеств, а создавать в ходе вузовского обучения необходимые условия для интеллектуального и нравственного развития, для формирования индивидуального стиля деятельности, для расширения культурного, социального и профессионального горизонта студента.

Сформировать условия, в которых вырастает личность профессионала

И общая, и профессиональная, и психологическая культура личности не формируется. Формируются, организуются психолого-педагогические и социальные условия, при которых студент просто не сможет не стать профессионально и личностно культурным.

Полноценное высшее образование в принципе предполагает приобщение человека не только к знаниям, но

и к духовным ценностям, представленным в культуре. Для Ю.М. Лотмана процесс обучения вообще являлся «воздухом культуры», залогом и условием ее существования, естественной формой духовной жизни [6, с. 167].

В годы учебы закладываются основы не только профессионального умения, но и прежде всего профессионального сознания – духовного содержания профессии.

Гуманитаризация – ведущая тенденция развития высшего образования

В русле этих представлений с предельной ясностью проявляется одна из ведущих тенденций развития современного высшего образования – его гуманитаризация. Гуманитарное знание включает в себя ценностное отношение к изучаемой реальности. Как подчеркивал А.С. Запесоцкий, «...центральной идеей философии образования сегодня является усиление гуманитарной подготовки специалиста любого профиля. Гуманитарное образование оберегает человека от технократического снобизма и примитивного прагматизма, повышает творческий потенциал и жизнестойкость личности» [7, с. 249].

Сущность гуманитаризации

Сущность гуманитаризации раскрывается как гуманистическая ориентация образования на развитие личности молодого человека, какую бы специальность он не приобретал. А посему процесс освоения знаний должен пониматься как средство вхождения молодого человека в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей, гуманистического мировоззрения и созидательных начал в человеке и обществе.

Для чего специалисту психология?

Не случайно в большинстве вузов введено психологическое образование как часть общего образования, как часть культурного процесса, направленного на развитие внутреннего мира, нравственного потенциала, гуманистического мировоззрения студентов.

Преподавание психологии в вузе должно содействовать развитию той стороны профессионализма, которая формирует у будущего специалиста стремление к расширению своих творческих возможностей и гуманистической направленности их реализации. Д.И. Менделеев считал, что университетское образование должно стараться возбудить у студентов желание внести свою лепту в сокровищницу науки, которая бесконечна и в которой с каждым днем появляются все новые и новые задачи.

Смысл феномена «психологическая культура специалиста»

Центральная задача психологического образования в вузе – воспитание психологической культуры личности будущего специалиста. Смысл феномена «психологическая культура личности» заключается в том, что человек испытывает глубокую потребность не только в психологическом знании и осознании психологических

свойств собственной личности, но и в умении использовать эти знания в обществе с гуманистических позиций в контексте общечеловеческих ценностей. Испытывать ответственность – необходимость, обязанность отвечать за свои действия, поступки, отношения, быть ответственным за них.

Познание себя как психологический процесс есть работа чувств, ума, эмоций с переходом на высший уровень, когда совесть просветлеет душу [2]. Этому-то познанию и призвана помогать психология.

Значение психологического образования в вузе

Психологическое образование в вузе предполагает получение определенных научных знаний по психологии. И прежде всего тех, которые раскрывают наиболее существенные закономерности и условия становления личности самого студента, создают условия для его осознанного личностного и профессионального самоопределения. Психология позволяет лучше понимать себя, выстраивать отношения с другими людьми и окружающим миром в целом. Активное владение психологическими знаниями способствует развитию умения управлять собственной жизнью: своим поведением, отношениями, гражданским самоопределением, приобщением к миру культурных ценностей. Не случайно Е.А. Климов рассматривал психологическую грамотность как минимально необходимый уровень развития психологической культуры [8].

Гуманистический потенциал психологии – основа позитивного отношения участников образовательного процесса

Конечно, психологические знания не способны автоматически ввести человека в пространство психологической культуры. Сам по себе интерес человека к вопросам психологии, подкрепленный особым вниманием к его собственному внутреннему миру, еще не гарантирует ни интереса к «живой» личности стороннего человека, ни желания понять и принять ее своеобразие. Надо помочь обучаемому «войти» в психологическую культуру, пробудить у него желание жить по совести, то есть отвечать перед людьми и самим собой за свои поступки, действия и их последствия.

Культурно-нравственный, гуманистический потенциал психологии способен стать основой уникальной атмосферы позитивного взаимодействия субъектов образовательного процесса и гарантом их личностного развития.

Как избежать бюрократизации сознания?

Многие негативные моменты в самостоятельной работе выпускников вузов происходят не столько из-за их слабой подготовки в области научных знаний или владения умениями и навыками практико-ориентированной деятельности, сколько из-за непонимания ими

сути и смысла своей профессии, из-за отсутствия у них личностно-профессиональной позиции в избранной специальности, нравственной ответственности за свою профессиональную деятельность. Это создает благоприятную почву для развития так называемого бюрократического сознания, которому присущи следующие общие установки:

Безразличие и отключение гражданских чувств

- безразличие к социальному назначению и последствиям своей служебной деятельности, что проявляется в преувеличенном внимании к форме дела за счет недооценки его существа;
- отключение гражданских чувств и нравственных принципов при выполнении служебных обязанностей, подмена (чаще всего непроизвольная, но от этого не менее опасная) общих – государственных – интересов частными – ведомственными или корпоративными, порой даже личными;

Средство эффективной организации работы

- отношение к служебной иерархии не как к средству эффективной организации работы, а как к самоцели, что зачастую влияет не только на действия работника, руководствующегося принципом «что понравится начальнику», но и на сам образ его мыслей, когда он вольно или невольно старается думать и рассуждать, имитируя логику своего начальника;

Приверженность ко всему устаревшему, отжившему

- консерватизм – ориентация на неизменность, устойчивость положения, на максимальную подконтрольность каждого нижестоящего на лестнице должностей вышестоящему (бюрократический принцип «начальству виднее»); на исключение всякого риска и неопределенности, что объективно способствует застою, ибо сегодня прогресс невозможен без инициативы, творчества и, следовательно, без элементов рассчитанного риска [9, с. 190].

Господство этих установок со временем привело к искажению критериев оценки работников: стали цениться не ищущие и самостоятельные люди, от которых, как известно, можно ждать всяческого «беспокойства», а прилежные и послушные исполнители, умеющие подладиться к любому начальнику.

Чтобы разорвать порочный круг, надо решать задачу нравственного и психологического выздоровления общества

Высшему образованию необходимо решать задачу нравственного и психологического выздоровления общества, чтобы разорвать порочный круг воспроизводства бюрократизма, серости и бескультурья. Усиление внимания к вопросам нравственного воспитания и психологической культуры студентов должно помочь им не попасть в круг бюрократических отношений в их будущей профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение – процесс многотрудный

Конечно, профессиональное самоопределение – длительный и многоаспектный процесс. Оно происходит на протяжении всего жизненного пути человека. Главное в нем то, что профессиональное самоопределение обусловлено личностными свойствами человека. Фактически оно является частью личностного самоопределения, связанного с ценностными представлениями человека, с потребностью определения смысла жизни, с поисками и утверждением своего пути в мире, с ориентацией на будущее, в котором значительное место занимает будущая профессия. Сущность самоопределения человека и состоит в нахождении новых, все более глубоких и обоснованных смыслов своей жизни и осознанных способов их реализации.

Ценность психологического образования

Психологическое образование на факультетах любого профессионального профиля отвечает за серьезность, осознанность и смысловую ценность профессионального самоопределения. Истинное высшее образование предполагает:

- осознание будущими специалистами того, почему они выбрали этот вуз, эту науку, эту профессию, эту специальность;
- развитие у студентов потребности познать выбранную сферу науки и деятельности, внести в нее что-то новое, продвигающее ее вперед;
- формирование готовности к личным усилиям для удовлетворения этой потребности, для углубленного погружения в науку, для овладения профессией. Ученые подчеркивают, что воспитательное значение науки состоит столько же в самом открытии, сколько в усилии, благодаря которому оно достигается;
- воспитание у студентов необходимых для выполнения выбранной профессии личностных качеств;
- расширение научного и мировоззренческого горизонта;
- понимание студентами того, что в профессиональную компетентность непременно входит этическое осмысление каждого шага своей профессиональной деятельности, каждого момента общения с коллегами и другими людьми.

Уважение к личности каждого обучающегося, внимание к нему педагогов и сотрудников госструктур

Молодые люди, получающие высшее образование, нуждаются в уважении к личности каждого человека, внимании к нему со стороны педагогов вуза и всех государственных структур, в востребованности его обществом как специалиста и гражданина.

Один из аспектов этического смысла психологического образования в вузе – «открыть глаза человеку на

богатство его душевного содержания, на все, что он может мобилизовать, чтобы устоять, чтобы внутренне справиться с теми трудностями, которые еще не удалось устранить в процессе борьбы за достойную жизнь» [2, с. 347]. Только так можно сформировать чувство ответственности за процесс и результат профессиональной деятельности. Без этого невозможно психологическое благополучие деятеля.

Психологическое образование вне контекста воспитания психологической культуры личности таит в себе много профессиональных рисков.

Только уважая свой труд, можно уважать труд других

Культурный уровень и порядочность человека находятся в прямой зависимости от любви к труду, от уважения труда и своей профессии. Непорядочный человек подозрителен: он в каждом видит жулика («Так уж ничего он с этого не имеет?!»), карьериста («Что это он так старается, ему что, больше всех надо?!», а любую удачу другого объясняет либо тем, что «кто-то его толкает, кто-то стоит за ним», либо тем, что тот действует недозволенными средствами (хитростью, лестью, обманом).

Скажем больше: только уважающий свой труд человек может ценить и уважать труд другого, с пониманием относиться к чужой усталости, творческому азарту, бескорыстию, профессиональному интересу, сочувствовать его переживаниям и сомнениям другого человека.

Риск «эмоционального выгорания»

Неправильный выбор профессии может усложнить всю жизнь человека, усугубить недостатки состояния здоровья, постепенно ведя его к ухудшению. Г. Селье, которому принадлежит открытие всемирно признанной теории стрессов, замечает, что большинство людей страдают от того, что не могут найти удовлетворения в своей профессии, не имеют вкуса к занятиям ею, не могут добиться успеха в избранной деятельности.

Сегодня в психологии интенсивно изучается синдром «эмоционального выгорания». Этот синдром уже коснулся самых разных специалистов – учителей, врачей, психологов, юристов, полицейских.

«Выгорают» те, кто выбрал не «свою» профессию

А ведь «выгорают» в основном те, кто не сумел вовремя понять собственные потребности, интересы, разглядеть свои способности и соотнести свои личностные качества с качествами, требуемыми для работы по избранной специальности.

«Выгорают» те, кто выбрал не «свою» профессию.

«Выгорают», если нет интересов помимо работы

«Выгорают» и те, кто не имеет значимых для себя интересов помимо работы. Б.М. Теплов считал, что узкая направленность личности страшна, что интерес к «свое-

му делу»... делает человека «глухим ко всем другим впечатлениям жизни... душевно мертвым» [10, с. 307].

Честность в науке неразлучна с честностью в жизни

Одной из наиболее значимых ценностей в ходе профессиональной подготовки специалиста является ценность добросовестного труда. Однако важную роль в осуществлении профессиональной деятельности играют побуждения, намерения человека, то, ради чего он эту деятельность осуществляет*.

Именно ценностные ориентации выражают направленность личности, формируют общий подход человека к миру, людям, к своей профессии, к самому себе, определяют, какие средства допустимы для достижения того, к чему он стремится. Академик Ф.И. Иноземцев отмечал, что честность в науке неразлучна с честностью в жизни и кто в науке видит одну только «дойную корову» для себя, тот не честный слуга, а промышленник, обращающий светлое имя науки в торговый промысел.

Действительно, существует взаимосвязь между целью и средствами ее достижения. Нравственно оправданная цель не может достигаться безнравственными средствами. К благородной цели всегда можно прийти честным путем. А если нельзя, значит, цель недостойная.

Путь не по должностям, а по ступеням профессионализма

Нередко одним из эмоционально острых моментов для человека является его неудовлетворенность своим профессиональным ростом.

Как известно, профессиональной карьерой принято называть путь становления человека как профессионала. Согласно Вл. Далю, карьера – это «путь, ход, поприще жизни, службы, успехов и достижения чего» [11, с. 95].

Е.А. Климов справедливо обращал внимание на то, что «профессиональный жизненный путь – это... путь не по “должностям” и “постам”, а по ступеням профессионализма» [8]. А профессиональный рост – это интеллектуальное, духовное, нравственное развитие, это широта интересов и социальная активность. Верх, вершина в профессиональном развитии – это, прежде всего, вершина профессионального мастерства, это признание и уважение специалистов в данной профессиональной области, а не занятие «начальствующих должностей».

* Языковед И.Б. Левонтина отмечает: «...предлог “ради” имеет очень высокий “личностный накал”: для него чрезвычайно существенны индивидуальные побуждения субъекта, его предпочтения и представления о ценностях, его личный выбор» [Цит. по: 8, с. 180].

Движение человека к вершине своего профессионального пути

Движение человека, для которого значима его работа, к вершине своего профессионального пути приводит к тому, что жизнь его наполняется позитивным смыслом. Профессия тем и отличается от увлечения, хобби, что требует от человека затраты всех сил, безраздельного служения ей. И возможности творческого роста в профессии прямо пропорциональны духовному росту личности, требуют широты интересов, социальной активности и ответственности.

В историю своей страны и в историю человечества люди входят не как должностные лица, а как активные и прогрессивные деятели в той или иной области научной, культурной, общественной жизни. Как ученые, поэты, архитекторы, педагоги, психологи, строители, полководцы, инженеры, врачи, певцы, печатники, кулинары и пр. И в памяти своих близких каждый из нас остается как человек со своими личностными особенностями, проявлявшимися в его отношениях к людям и делу, которым он занимался. Одну из своих работ В.В. Давыдов заканчивал такими словами: «Наверное, смысл человеческой жизни и заключается в том, что смерть наступает лишь как печальный итог развития организма. А личность, воплощенная в результаты ее деятельности, может жить многие годы, а иногда и вечно».

Переосмыслим понятие «профессионализм»

Профессионализм – это категория человеческого бытия, которая представляет систему личностных, мировоззренческих, деловых, профессиональных, моральных и нравственных качеств. В.А. Пономаренко писал о том, что духовная культура входит в структуру психического образа профессионала, регулирует уровень самосознания, саморазвития и самосовершенствования [2].

Конкурентная способность специалиста в любой области, весьма актуальная в наше время, должна основываться на его профессиональной компетентности, общей и психологической культуре личности, а не на стремлении любыми способами занять престижную должность.

Утверждать гуманистические ориентиры человечества

Высшее профессиональное образование должно более последовательно утверждать гуманистические, культурные ориентиры человеческого существования, воспитывать психологическую культуру личности специалистов, которых оно выпускает в жизнь, тем самым постепенно восстанавливая культурный потенциал современного общества.

Высшее образование потому и считается высшим, что оно приобщает молодых людей не только к знаниям, науке, но и к мировой и отечественной культуре, к современной общественной жизни, учит их руководствовать-

ся в общении и взаимодействии с людьми высокими критериями справедливости, совести, достоинства, сочувствия. Развивает у них желание и умение не только отстаивать свою позицию, быть терпимым к другим, но и противостоять агрессивным, антигуманным явлениям и пр. В противном случае это образование не высшее, а не поймешь какое.

Разработка новых образовательных стандартов

При разработке для вузов новых образовательных стандартов по психологии следует в большей мере учитывать высокую значимость духовно-нравственной составляющей профессионализма и психологической культуры личности специалиста. В.А. Пономаренко писал, что душа – это страсть, а дух – самосознание себя и отношение к миру, себе, людям, которое всегда мучает мыслью, что не все еще познал, не все сделал должное, не достиг вершин профессионализма. Истинный профессионализм – в самооценке, самопознании, в нравственной ответственности» [2].

Значение нравственной позиции

Сегодня заметно возрастают роль и значимость не только профессиональной грамотности и компетентности специалиста, но и его нравственно-этических черт, чувства ответственности, совести за исполнение и результат своей деятельности. Именно в таких специалистах остро нуждается общество.

Практический психолог весьма востребован обществом. Его работа интересна, сложна, ответственна и представляет собой глубочайшее взаимодействие науки и практики.

Психолог в какой-то степени задает «зону ближайшего развития личности» окружающих его людей. Диапазон и содержательная наполненность этой зоны могут сильно различаться и в значительной мере определяются психологической культурой личности психолога.

Специфика психологии

Уточним, в чем состоит специфика практической психологии и чем она отличается от психологии фундаментальной (теоретической) и прикладной.

Психология как наука изучает психику человека (или животного), закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности. По существу, психология человека – наука о сути человека, о том, что позволяет человеку существовать, жить, действовать в этом мире.

Теоретическая психология

Теоретическая психология человека изучает общие законы развития психики, выявляет и исследует психологические механизмы этого развития, проявления личности, решает задачу познания закономерностей психической жизни человека.

Прикладная психология

Прикладная психология (ее еще называют отраслевой) непосредственно связана с общей психологией и изучает специфические законы, механизмы и закономерности психической деятельности человека в конкретных социальных, профессиональных и иных условиях его жизни, деятельности, отношений. А поскольку человек есть везде, то прикладная психология представлена во всех сферах общественной жизни общества.

Практическая психология

Практическая психология основана на применении психологических знаний для решения на научной основе проблем, возникающих в реальной жизни и деятельности конкретных людей. При этом она опирается на знания фундаментальной и прикладной науки.

Практическая психология, по сути, соединила в себе фундаментальную науку о закономерностях психического и личностного развития человека и практику реализации возможностей этого развития в определенных социальных и психолого-педагогических условиях его жизни и деятельности.

Научно-практическое направление психологии развития

Можно говорить о набирающем силы новом, научно-практическом направлении психологии развития. Отличие исследований этого направления от академических исследований заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности развития, но и определяют психологические условия развития этих механизмов и закономерностей в контексте целостного становления личности конкретного человека.

Еще Л.С. Выготский подчеркивал, что психология, которая призвана практикой подтвердить истинность своего мышления, которая стремится не столько объяснить психику, сколько понять ее и овладеть ею, ставит в принципиально иное отношение практические дисциплины во всем строе науки по сравнению с прежней психологией. Там практика была колонией теории, во всем зависимой от метрополии; теория от практики не зависела нисколько, практика была выводом, приложением, вообще выходом за пределы науки... Теперь положение обратное; практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; практика выдвигает постановку задач [12].

Необходимость ориентации на практику

Чтобы психологические знания могли широко применяться в реальной работе, психологическое исследование с самого начала необходимо ориентировать на практику. Характер этих исследований в значительной степени зависит от теоретических взглядов и позиций ученого.

Ориентация на теоретическую концепцию

К. Роджерс интересно и весьма убедительно проанализировал зависимость форм, методов и содержания научной и практической работы психолога от его ориентации на ту или иную теоретическую концепцию. Позволю себе привести довольно обширную выдержку из его работы «На пути создания более гуманистической науки о человеке». Во-первых, потому, что в ней наглядно показана принципиальная разница двух подходов к изучению психического развития ребенка – конвенционального и гуманистического, а во-вторых, представлены чрезвычайно тонкие суждения гуманистически ориентированных психологов о взаимодействии взрослого и ребенка: «Давайте пофантазируем и представим себе, что лет 10 тому назад Пиаже приходит поступать в аспирантуру и говорит приемной комиссии, члены которой конвенциональные психологи, следующее: "Я хочу написать диссертацию. Надеюсь, что она внесет определенный вклад в науку. Вот мой план работы. Оцените его с точки зрения, насколько он пригоден для присуждения степени после того, как будет выполнен. Я буду проводить глубокое и внимательное наблюдение за детьми, особенно за своими двумя дочерьми, в течение ряда лет. В результате тщательных наблюдений и анализа данных я смогу получить полезные сведения о природе умственного развития. Я ожидаю, что получу интересные данные по поводу детских логических рассуждений, увижу пути развития детских суждений и развитие умственного процесса. Думаю, такое исследование принесет пользу науке".

Возможное мнение конвенциональных психологов

Члены комиссии, конвенциональные психологи, сказали бы: "Это сплошная эмпирика. А где гипотеза исследования? Где план исследования? У вас нет контрольных групп. Число ваших испытуемых... двое, не годится для статистического анализа. Ваше так называемое исследование не тянет по замыслу на научную степень".

А теперь представим себе, что Пиаже обратился в гуманистически ориентированный университет с тем же самым планом своего исследования.

Члены приемной комиссии внимательно знакомятся с его предложениями и затем говорят ему: "У нас есть несколько серьезных вопросов к вам, постарайтесь их продумать и ответить на них. Можете ли вы подойти к этим двум детям как квалифицированный психолог, но с открытым умом? Под этим мы понимаем следующее: вы должны быть знакомы с новейшей литературой и последними данными в этой области. И в то же время должны

суметь работать так, чтобы все эти знания не сужали ваше восприятие ситуации, не делали его ригидным, зафиксированным на тех вещах, которые вам "хотелось бы увидеть" и которые вы "ожидаете получить".

Максимум профессиональной подготовки

Минимум предварительных гипотез! И максимум профессиональной подготовки! Сумеете? Сможете ли вы так внутренне погрузиться в жизнь ребенка, чтобы суметь ощутить и пережить то, что будет происходить в опыте наблюдаемых детей? Сможете ли вы при этом каждый момент оставаться взрослым наблюдателем, не теряя способности анализировать и продумывать все, что оказывается в этом вашем совместном с ребенком опыте? Вы способны совмещать в себе одновременно две точки переживания и оценки опыта – детскую и свою, исследовательскую?

Можете ли вы вести свою работу так, чтобы, накапливая опыт наблюдений, суммируя данные, классифицируя, продумывая их, вместе с тем не строить никаких предварительных выводов, концепций, паттернов о внутренних механизмах происходящих на ваших глазах событий и ваших собственных действий? И оставаться внутренне раскрепощенным исследователем до самого заключительного момента, когда действительно будет пройден большой этап работы? Иными словами, способны ли вы работать так, чтобы ваши предварительные умозаключения не подменяли данные в процессе их сбора и первичной классификации? Сможете ли вы затем представить гипотезу о фактах и данных, которые наиболее поразили вас в ходе наблюдений?

Если вы в состоянии положительно ответить на заданные вопросы, тогда мы поддержим работу и, с нашей точки зрения, она будет отвечать тем требованиям, которые мы предъявляем к научным трудам» [13, с. 12–14].

Практический психолог сочетает в себе ученого и практика

Практический психолог образования сочетает в себе ученого и практика: как ученый он должен быть компетентным исследователем и содействовать получению достоверных знаний о ребенке, а как практик – применять эти знания к решению повседневных реальных проблем. Важно не только не путать эти позиции, но и отдавать себе отчет в практической работе, какими научными представлениями о развитии психолог руководствуется в работе с ребенком и какую цель при этом преследует.

Повседневная работа психолога

Психолог в своей повседневной работе проводит обследование или изучает учащихся. Но его изучение отличается от экспериментальной работы научного

сотрудника. Основная разница в цели: почему и для чего они начинают обследование и изучение. И дело здесь в специфике профессиональной деятельности. У научного работника есть плановая тема или проблема, его интересующая. Для решения зтой проблемы он изучает историю вопроса, разрабатывает стратегию исследования, подбирает методики и контингент испытуемых, при работе с которым он и решает общенаучные проблемы.

У педагога-психолога тоже есть определенный контингент. Но зто не испытуемые, а ученики со своими конкретными проблемами и индивидуальными особенностями. Для решения их проблем психолог ищет и подбирает методические средства.

Проблемы психологической службы образования

Столь непростое взаимодействие науки и практики в деятельности психолога, где так или иначе взаимообусловлены психологические явления и педагогические условия, порождает сложность и неоднозначность самого явления психологической службы образования. С зтим связана и сложность работы педагога-психолога. Отсюда проистекают трудности как в разработке программ профессионального образования кадров для практической психологии образования, так и в профессиональном самоопределении молодых людей, избравших зту специальность.

Практические психологи образования должны ориентироваться в проблемах обучения и воспитания

Практические психологи образования – специалисты, которые должны не только иметь глубокие знания по психологии и смежным с ней научным дисциплинам, но и грамотно ориентироваться в современной системе обучения и воспитания, в реальной жизни воспитанников дошкольных учреждений или учеников школ различного типа. Ведь надо понять истоки возникновения проблем и найти способы их решения.

Студенты должны усвоить не только науку психологию, но и возможные способы реализации научных знаний в конкретной работе с конкретными людьми разного возраста и с коллективами.

Нарастающая востребованность психологов-практиков

Постоянно возрастающая востребованность психологов со стороны педагогической практики, с одной стороны, ведет к чрезмерному расширению подготовки кадров в масштабах страны, с другой – таит в себе опасность снижения их профессионального уровня. Еще сравнительно недавно сурово и справедливо критиковали кратковременные курсы обучения практических психологов образования. Сейчас психологи обучаются в вузах на протяжении нескольких лет, а претензии и нарекания к их работе все равно возникают. Почему зто происходит?

Можно, конечно, считать, что претензии вызваны непониманием сути работы педагога-психолога. Однако, думается, стоит критически осмыслить как содержание профессиональной деятельности, так и подготовку к ней.

Ведь мудрость, как считал Ю.М. Лотман, состоит в том, чтобы критически относиться к себе и снисходительно к другим.

Проблемы состояиия психологической службы в системе образования

Очевидно, дело не только в продолжительности обучения, но и в продуманности как его качества, так и сути практической деятельности специалиста. За состояние психологической службы в системе образования, ответственность несут не столько сами педагоги-психологи, сколько ученые-психологи, разрабатывающие проблемы научно-практической психологии, вузы, готовящие практических психологов, органы управления образованием.

Определенные сложности в подготовке психологов заключаются в отсутствии этапа их довузовской подготовки, в содержание которой входит создание условий для знакомства учащихся с наукой психологией, для развития у них хотя бы элементарной психологической грамотности.

Психология для абитуриентов – загадка, тайна за семью печатями

Поступая на другие факультеты (математический, биологический, филологический, химический и пр.), молодые люди имеют представление об основах этих наук и о той практике, которая с ними связана. Психология же остается загадкой, которую каждый пытается отгадать по-своему, на основе житейских представлений, отрывочных знаний, чьих-то мнений.

Знакомство с абитуриентами и студентами психологических факультетов 1–2 курса (бакалаврами) показывает, что выпускники зачастую идут туда по случайным основаниям: это модно, престижно, интересно и пр. При этом многие из них даже не представляют, в чем будет заключаться их профессиональная деятельность. Отдельные развивающие занятия и тренинги, которые проводят школьные психологи, разжигают интерес к психологии, но не дают целостного представления о ней как науке и практике. Не здесь ли истоки будущих разочарований?

Готовность выпускников школ к высшему психологическому образованию

Неподготовленность выпускников школ к получению высшего психологического образования оказывает негативное влияние и на процесс преподавания психологии в вузе. Об отсутствии психологических знаний у учащихся писал еще Г.И. Челпанов: «Я, начав свою академическую деятельность в 90-х гг., столкнулся с этим

вопросом. В те годы гимназисты поступали в университет с необыкновенно слабым знанием психологии, правильнее сказать, они ничего не знали. Поэтому приходилось преподавать психологию в очень популярной форме. <...> Но делать нечего: приходилось читать курс элементарный. Нужно было подумать о том, чтобы ввести преподавание психологии в курс средней школы: как предмет общеобразовательный психология должна иметь место в средней школе» [14, с. 373]. Георгий Иванович на собственной педагогической практике убедился, что преподавание психологии в средней школе благотворно влияет на уровень постижения студентами психологии в вузе.

У студентов должны быть сформированы представления о специфике предстоящей деятельности

Важно на первых же занятиях сформировать у студентов представление о специфике предстоящего обучения, настроить их не просто на обретение новых знаний, но и на изменение ви́дения ими проблем, с которыми они уже имели дело, положить начало развитию нового для них типа мышления – мышления практического психолога. И нового типа эмоциональной отзывчивости. Развитие студентов не только в интеллектуальном плане, но и в эмоциональном и есть гуманистическая ориентация образования на развитие личности будущего специалиста и укрепление его психологического здоровья.

Какой педагог-психолог нужен школе?

Какого человека хотят сегодня видеть на должности педагога-психолога в учреждениях образования? Прежде всего умного, умеющего думать, сомневаться, принимать решения. Он должен обладать культурой и самостоятельностью мышления. Самостоятельность мышления – одно из важнейших измерений личности. Ф.М. Достоевский противопоставлял личность и безличность, в первую очередь, по способности или неспособности самостоятельно мыслить, а режиссер Г.М. Козинцев говорил своим студентам: «Режиссуре научить невозможно. Поэтому я попытаюсь научить вас думать. А если вам удастся освоить этот процесс, то до всего остального вы доберетесь сами, своим собственным умом».

Развивать интеллект психолога-практика

Система научных и практических занятий в вузе призвана способствовать развитию интеллектуальных способностей практического психолога. У психолога должна вырабатываться профессиональная способность немедленно припомнить то, что в данную минуту необходимо. Его личный запас знаний должен находиться в постоянной готовности к использованию в самых различных вариантах и комбинациях. Это очень важно, так как интеллектуальная деятельность практического

психолога заключается, прежде всего, в глубинном анализе всех полученных данных, фактов, сведений, в синтезе всего известного о ребенке или взрослом. Именно на этой основе психолог производит сложнейшую интеллектуальную операцию – интерпретацию.

Особенность «ума практика»

Выпускника факультета практической психологии образования можно считать подготовленным к самостоятельной профессиональной деятельности, если у него сформировалось особое мышление, оригинальность которого заключается в сочетании теоретического и практического ума [15].

Б.М. Теплов обосновал, что умственная деятельность в «практической» сфере отнюдь не является более простой или менее ценной, чем собственно теоретическая деятельность. «Отличие между этими двумя типами мышления нельзя искать… в том, что тут действуют "два разных интеллекта". Интеллект у человека один, и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека» [Там же, с. 224].

Исследователь подчеркивал, что теоретическое и практическое мышление *по-разному* связаны с практикой: «Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных, конкретных задач… <…> Отсюда та своеобразная *ответственность*, которая присуща практическому мышлению. Теоретический ум отвечает перед практикой лишь за конечный результат своей работы, тогда как практический ум несет ответственность в самом процессе мыслительной деятельности. Ученый-теоретик может выдвигать разного рода рабочие гипотезы, испытывать их, иногда в течение очень длительного срока... У практика возможности пользоваться гипотезами несравненно более ограничены... практический работник далеко не всегда имеет время для такого рода проверок. Жестокие условия времени – одна из самых характерных особенностей работы ума» [15, с. 224–225].

Для практического ума характерна огромная работоспособность, соединенная с беспредельной любознательностью, живым интересом к самым разным областям жизни.

Предвидеть последствия своих действий

От уровня развития и глубины ума психолога зависит его умение предвидеть последствия своих действий, поступков, слов, отношений. Будущим педагогам-психологам очень важно развить у себя такой феномен, как предвидение.

Предвидеть – значит быть способным по отдельным признакам предугадать ход развития еще не совершившихся событий. Б.М. Теплов писал: «Предвидеть – значит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки разглядеть основной смысл совершающихся событий, уловить их главную тенденцию и, исходя из этого, понять, куда они идут». Предвидение – это «высшая ступень *превращения сложного в простое*, умения выделить существенное… Предвидение – результат глубокого проникновения в обстановку и постижение *главного* в ней, решающего, того, что определяет ход событий» [15, с. 274].

Осознавать границы своей компетентности

Способность предвидеть дает специалисту возможность осознать границы своей профессиональной компетентности. В.М. Розин замечал: «…действия психолога-практика должны быть весьма осторожными и постоянно корректироваться, исходя из результатов психологической помощи и постоянного уяснения самого случая. В связи с этим формулу действий психолога можно определить так: максимум рефлексии и культуры мышления, максимум осторожности, максимум ответственности» [16, с. 22].

Ответственность за рекомендации

Такая ответственность особенно необходима при разработке рекомендаций, которые педагог-психолог предлагает учителям, учащимся, родителям. Эти рекомендации должны быть конкретными и понятными тем, кому они предназначаются.

Этому студентов надо специально и серьезно учить. Недавно в Психологический институт пришла мама девятилетнего мальчика и попросила объяснить смысл написанного психологом в записке. А там было написано: «У мальчика наблюдается ослабление “Я-концепции”, прошу обратить внимание». Что тут скажешь?

Студенты должны хорошо усвоить, что психолог всегда несет полную ответственность за рекомендации и конечный результат. Подчеркнем, что сделать выводы о возможных психолого-педагогических мероприятиях, стимулирующих развитие школьника, психолог имеет право только в том случае, если он не ограничивался лишь констатацией уровня развития ребенка, а получил и проанализировал достаточно полную психологическую информацию о нем.

Сложность работы практического психолога

Сложность работы практического психолога очевидна. Он осуществляет свою деятельность в системе психологической службы образования, реализует цели и решает задачи этой службы:

- *цель* – психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста;

- *основная задача* – содействие не только полноценному психическому развитию, но и духовному развитию детей на возрастных ступенях дошкольного и школьного детства, отрочества, ранней юности;
- *основное средство* – создание вместе с педагогическим коллективом и родителями благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного проживания растущим человеком каждого возрастного периода, для реализации заложенного в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития творческой индивидуальности.

В настоящее время сложные вопросы здоровья детей, школьников, молодежи приобретают особую актуальность. Психическое здоровье, психологическое здоровье и психологическая культура личности растущего и взрослеющего человека – это реальные взаимосвязанные проблемы, которые находятся в компетенции практического психолога.

Профессиональная подготовка психологов

Только высокий уровень профессиональной подготовки психологов – подготовки интеллектуально и эмоционально развитого, нравственно воспитанного и граждански ориентированного будущего специалиста – может помочь решению непростых задач полноценного образования.

Если учесть, что психологическая служба образования направлена на создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие ребенка, его душевный комфорт, то надо признать, что подготовка специалиста к такой деятельности требует особого внимания, особых программ и особых преподавателей.

Культурно-нравственный и гуманистический потенциал психологии

В настоящее время при подготовке педагога-психолога нередко в учебном процессе больше внимания уделяется теориям, методикам, техникам, статистике и пр. (что, конечно, тоже необходимо) и в значительно меньшей степени раскрывается культурно-нравственный, гуманистический потенциал научной и практической психологии. Осознание студентами этого потенциала позитивно влияет на развитие психологической культуры их собственной личности.

Психологическая грамотность и психологическая культура личности специалиста

Сейчас в подготовке практического психолога четко не разведены и не обоснованы понятия «психологическая грамотность специалиста» и «психологическая культура личности специалиста». Это проявляется в неумении психологов культурно взаимодействовать с педагогами и родителями как с партнерами по решению вопросов развития, обучения и воспитания детей и школьников. А ведь характер использования психоло-

гических знаний в работе с людьми разного возраста и статуса определяется не только уровнем профессиональной подготовки, но и психологической культурой личности выпускника вуза.

Профессиональная культура и психологическая культура личности специалиста (любого специалиста, в том числе, конечно, и психолога) – это не синонимы, это два разных феномена. И важно, чтобы в профессиональной деятельности человека они взаимодействовали.

Требования к незаурядности личности специалиста

Современная жизнь предъявляет все более высокие требования к незаурядности личности специалиста в любой сфере деятельности, к уровню не только профессиональной его подготовки, но общей и психологической культуры. Сейчас уже недостаточно усвоить содержание научного и практического знания и оказаться «много знающим» и «много умеющим» в своей профессии – необходимо овладеть содержанием культуры своей профессии и добиваться роста своей личности.

Особое значение внутренней позиции человека

Сегодня следует иметь в виду значение *внутренней позиции* самого человека в отношении к самому себе как личности, к своему месту в жизни (вообще), к своей профессии и своему месту в профессии. В.С. Мухина настаивает на том, что внутренняя позиция укрепляет человека как личность [17, с. 537], развивает в человеке чувство личности и саму его личность. Она пишет: «Самосознание человека и его чувство личности *побуждает его к определению для себя принципиальных ориентиров и следованию этим ориентирам в самостоянии в обыденной повседневной жизни*, в экстремальных ситуациях и в творчестве» [Там же, с. 739].

Следует обратить особое внимание на значение формирования у человека внутренней позиции – особого ценностного отношения к себе как личности, к окружающим людям, к своему месту в профессии.

В этой связи возрастает ответственность человека в его профессии. Психологическое образование в вузе предполагает особый подход преподавателя вуза к преподаванию психологии, требует корректировки учебных программ в высших учебных заведениях, выпускающих специалистов как в научную, так и в практическую профессиональную деятельность любого профиля и направления.

---

1. *Лихачев Д.С.* Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб., 2006.
2. *Пономаренко В.А.* Нравственное небо. – М., 2010.

3. *Исаева Н.И.* Профессиональная культура психолога образования. – М. ; Белгород, 2002.

4. *Вульфов Б.З., Иванов В.Д.* Основы педагогики. – М., 2000.

5. *Лакшин В.* Открытая дверь. – М., 1989.

6. *Лотман Ю.М.* Воспитание души. – СПб., 2003.

7. *Запесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. – М., 2002.

8. *Климов Е.А.* Кратко о психике. – М., 2009.

9. Мы живем среди людей: кодекс поведения / авт.-сост. И.В. Дубровина. – М., 1989.

10. *Теплов Б.М.* Заметки психолога при чтении художественной литературы // Избр. труды: в 2 т. Т. 1. – М., 1985. – С. 306–312.

11. *Даль В.И.* Карьера // Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. II. – М., 1981. – С. 95.

12. *Выготский Л.С.* Собр. соч. : в 6 т. Т. 5. – М., 1984.

13. *Rogers K.* Forward a more human science of the person // Journal of Humanistic Psychology. – 1985. – Vol. 45. – № 4. Spring. – P. 7–24.

14. *Челпанов Г.И.* Психология. Философия. Образование. – М. ; Воронеж, 1999.

15. Теплов Б.М. Ум полководца // Избранные труды : в 2 т. Т. 1. – М., 1985. – С. 223–305.

16. *Розин В.М.* Психология: иллюзии идентификации и самоопределения / Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2009. – Т. 6. – № 4.

17. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 3-е изд., исправл. и доп. – М., 2013.

Личность в контексте культуры

Валерия Мухина

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: *ВОЗМОЖНО ЛИ ПОЛНОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В ЧЕЛОВЕКЕ ИСТОРИЧЕСКИ ОБУСЛОВЛЕННЫХ ЧАЯНИЙ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА?*

Аннотация. *Речь идет о глубинной исторической, социальной и психологической связи сущностей человека, который есть существо социальное и личностное. Показано, что бытие общественных отношений, достижений и провалов сущностно отражено в человеке. Сам феномен личности человека как миф и реальность пройденного в истории пути человеческого рода есть воплощение в человеках идеи о личности, которая складывалась и воплощалась в антропосе на протяжении тысячелетий. Свобода человека – феномен его сознания и внутренней позиции.*

Ключевые слова: *личность как миф и реальность; бытие общественных отношений; коллективные представления, навязывание их человеку; социальная реальность; принудительное давление; индивидуальное бытие личности; бытие общественных отношений в личности; духовные ценности; самосознание; воплощение в человеке идей о личности; структурные звенья самосознания; амбивалентные качества человека; факторы, выстраивающие социально-нормативное пространство самосознания человека.*

Abstract. *The article concerns underlying historical, social and psychological relations between essences of a man who is social and individual creature. Existence of social relations, achievements and failures is shown to be essentially reflected in a man as personality. The phenomenon of man's personality as myth and reality of mankind's historical march is the realization of the idea of personality in men which has being forming and realizing in anthropos during millennia. Freedom of a man is a phenomenon of his consciousness and inner position.*

Keywords: *personality as myth and reality; individual person's existence; existence of social relations; collective representations, their imposing on a*

man; social reality; forced pressure; individual existence of a person; existence of social relations in a person; spiritual values; self-consciousness; realization of the idea about personality in a man; structural elements of self-consciousness; man's ambivalent qualities; building social-normative space factors of man's self-consciousness.

Человек в мире сем
есть воплощенный* дух.

Вл. Даль

I. Феномен исторической сущности человека

Глубннная нсторическая, соцнальная н психологнческая связь сущностей человека

Когда мы говорим «социальная психология личности», то тем самым подтверждаем глубинную взаимосвязь сущностных характеристик человека – исторической, социальной и психологической. Эта связь может быть проидентифицирована с кругами Л. Эйлера в их пространственной соотнесенности в виде конъюнкции (пересечения).

В то же время исторически сложилось так, что наука об антропосах**, о человеке распорядилась, чтобы социология, социальная психология и психология личности стали суверенными отраслями психологии. Однако при этом так называемая суверенность весьма условна и относительна.

Основополагающая идея возглавляемого мной научного направления формулируется в рамках сложившейся в отечественной психологии методологии – развитие человека как личности происходит путем присвоения материальной и духовной культуры, созданной человечеством. При этом каждый человек в процессе развития застает в наличии социальную реальность, которая оказывает на него принудительное воздействие, а цивилизация предшествует отдельному человеку, *навязывает себя* ему.

Понять гражданское общество как основу всей историн

Размышляя о производстве сознания, К. Маркс и Ф. Энгельс писали, что «понимание истории заключается в том, чтобы, исходя именно из материального производства непосредственной жизни, рассмотреть действи-

* *Воплощать, воплотить* (кого, что) – даровать вещественный образ, вселять духовное, невещественное в плоть.

** От греч. *Anthrŏpos* – человек.

Ветхий Завет был напнсан на библейском иврите. В 277 г. до н.э. был завершен перевод Ветхого Завета на греческий. *Новый Завет* был написан на др.-греческом в I в. н.э. После крещения Руси (988) священники учились читать и толковать Библию на греческом.

тельный процесс производства и понять связанную с данным способом производства и порожденную им форму общения – то есть гражданское общество на его различных ступенях – как основу всей истории; затем необходимо изобразить деятельность гражданского общества в сфере государственной жизни, а также объяснить из него все различные теоретические порождения и формы сознания, религию, философию, мораль и т.д. и т.д., и проследить процесс их возникновения на этой основе...» [1, с. 36–37].

Человек есть «ансамбль общественных отношений»

Мы солидаризируемся с К. Марксом в том понимании существа истории человечества, что каждое новое поколение «застает в наличии определенный материальный результат, определенную сумму производительных сил, исторически создавшееся отношение людей к природе и друг к другу, застает передаваемую каждому последующему поколению предшествующим ему поколением массу производительных сил, капиталов и обстоятельств, которые, хотя, с одной стороны, и видоизменяются новым поколением, но, с другой стороны, *предписывают ему его собственные условия жизни и придадут ему определенное развитие, особый характер*» (курсив мой. – *В.М.*) [Там же, с. 37]. При этом «сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность общественных отношений»* [2, с. 3].

Несколько позже и в ином контексте исследования к пониманию феноменологической сущности человеческой общности пришли французский философ и социолог, создатель французской социологической школы Эмиль Дюркгейм (1858–1917) и Люсьен Леви-Брюль (1857–1934), французский философ, социолог, этнограф.

Социальная реальность как совокупность особых факторов

Если К. Маркс считал, что каждое новое поколение застает априорно данный для него определенный материальный результат, то французские философы совершенно самостоятельно открывали для себя феномен социальной реальности (материальный и духовный) как условия развития и бытия каждого нового поколения.

Э. Дюркгейм полагал, что *социальная реальность* является особой реальностью, обладающей самостоятельной характеристикой. Эта *совокупность социальных факторов* несводима к физическим, психологическим, экономическим и подобным фактам действительности.

* В других переводах – «ансамбль общественных отношений».

Главные признаки социальных факторов

Согласно Э. Дюркгейму, главные признаки сложившихся в истории социальных факторов – *независимое от индивидов существование* и *способность оказывать на людей так называемое принудительное давление* [3].

Э. Дюркгейм различал *морфологические социальные факторы* и *социальные факторы духовной природы – «коллективные представления»*, в совокупности составляющие коллективное, или общее, сознание. Философ исследовал, прежде всего, факторы духовного порядка: мораль, религию, право [Там же].

Опираясь на взгляды Э. Дюркгейма, Л. Леви-Брюль развивал свою собственную позицию в отношении понимания влияния коллективных представлений.

Коллективные представления навязываются отдельным личностям

Л. Леви-Брюль, в свою очередь, полагал: «Представления, называемые коллективными… могут распознаваться по следующим признакам, присущим всем членам данной социальной группы: они предстают в ней (в личности. – *В.М.*) из поколения в поколение, они *навязываются* в ней отдельным личностям, пробуждая в них, сообразно обстоятельствам, чувство уважения, страха, поклонения и т.д. в отношении своих объектов, они не зависят в своем бытии от отдельной личности. Это происходит не потому, что представления предполагают некий коллективный субъект, отличный от индивидов, составляющих социальную группу, а потому, что они проявляют черты, которые невозможно осмыслить и понять путем одного только рассмотрения индивида как такового» [4, с. 9].

Л. Леви-Брюль писал: «…язык, хоть он и существует… лишь в сознании личностей, которые на нем говорят, – тем не менее, несомненная *социальная реальность*, базирующаяся на совокупности коллективных представлений. *Язык навязывает себя каждой из этих личностей, он предсуществует ей и переживает ее*» (курсив мой. – *В.М.*) [Там же]. Язык, безусловно, концентрация коллективных представлений предков и современников.

Человек – существо социальное и личностное

Я, исходя из многих предтеч, достаточно давно пишу о том, что человек – существо социальное и личностное. Давая определение личности, мы говорим: *личность есть индивидуальное бытие общественных отношений.* Это определение несет в себе следующее понимание: 1. Личность – это социальное в нас (личность – *бытие общественных отношений*). 2. Личность – это индивидуальное бытие в нас (личность – *индивидуальное* бытие общественных отношений) [5, с. 495–496, 831, 953].

Бытие общественных отношений в личности

Бытие общественных отношений в личности, согласно философии, психологии и другим сопряженным с ними областям знаний, формируется: 1 – через *присвоение человеком знаний, образов и идей из Великого идеополя общественного самосознания, через накопление в истории развития человечества сущностных идей и знаний о человеке;* 2 – *через сознательное целенаправленное развитие* самим человеком своих психических функций; 3 – *через сознательное целенаправленное развитие самим человеком собственной личности* [5].

Бытие общественных отношений вырастает не только из «общественного продукта» (К. Маркс, Ф. Энгельс) – всего опыта многих поколений – «миллиардов прошедших, настоящих и будущих людей» (Ф. Энгельс), но и из установок, ценностей и стереотипов больших и малых групп, в которые в своей обыденной жизни так или иначе входит отдельный человек. Малые группы (особенно семья, учебная, производственная или другого типа группа) нередко выступают как значимые, референтные (или как антагонисты) и тем самым влияют на социальные и личностные ориентации человека.

Референтные (как и антагонистические) влияния и зависимости могут определять характер: ценностных ориентаций; притязаний на признание; самореализации человеком себя как личности, побуждений к акме в физическом, личностном и социальном отношении.

II. Индивидуальное бытие личности

Индивидуальное бытие личности

Индивидуальное бытие личности формируется через внутреннюю позицию, через становление системы личностных смыслов, на основе чего человек строит свое мировоззрение, свое видение себя в мире, свою систему личностных смыслов. Однако все основания внутренней позиции отдельной личности *обратимо* соотносятся со знаниями и идеями, воспринятыми из Великого идеополя общественного самосознания, с информацией, получаемой из мировых, государственных каналов, из референтных сообществ больших и малых групп, из всей истории человеческого рода.

Личность – это некая автономия

Личность – это, безусловно, некая автономия, некое индивидуальное бытие. Однако личность нельзя себе представить без исторических предтеч рода человеческого, без множества сменяющих друг друга поколений во всем диапазоне возможных объединений людей в государства, в этносы, в разного рода большие и малые группы. Каждое государство, каждый этнос обладают *суверен-*

ностью в определенные исторические периоды, поскольку они ответственны за так называемые коллективные представления, которые передаются из поколения в поколение. Референтные для отдельного человека группы выступают в функции посредников между общечеловеческим опытом и этим конкретным человеком. *Суверенны* сплоченные большие и малые группы на тот период их существования, пока они активно развиваются и действуют. (Однако суверенными для человека могут выступать и асоциальные группы.) Отдельная личность также субъективно *суверенна*, доколе она движется в своем развитии к акме. (Однако отдельная личность может чувствовать себя субъективно суверенной и тогда, когда она утверждает себя через ценности аморализм.)

III. Идея феномена личности – продукт истории

Феномен личности как идея человечества складывался тысячелетиями

Личность возможно понимать через всю историю человечества, через современное ей поколение, презентирующее себя для каждого отдельного человека, и через референтные малые социальные группы. Идеи, входящие в сферы Великого идеополя общественного самосознания, а также в сферы значимых для человека малых групп, в наибольшей мере определяют ориентиры самосознания конкретной личности через контекст социально-исторических условий.

Состоявшаяся личность имеет приверженность к определенным идеям, к одному типу ценностей, которые в целом определяют ее ценностные ориентации, ее *социальные установки* и *социальный престиж*. Зрелая личность имеет безусловную цельность своих взглядов на мир, на других, на себя.

Внутренние ориентиры человека в процессе его становления в качестве личности

Необходимо специально указать на условия, определяющие внутренние ориентиры человека в процессе его развития и становления в качестве личности. В этом отношении значимыми факторами развития самосознания личности становятся идеи о человеке как личности, существующие в сферах Великого идеополя общественного самосознания, а также существующие в его время социально значимые ценности и социальный престиж.

IV. Оценочная сторона явлений общественного сознания

Социальные установки – система сложившихся ценностей и ценностных ориентаций, представляющих собой нормативную, оценочную сторону явлений общественного сознания. Духовные ценности – предмет аксиологии и многих других сопряженных с нею отраслей знаний.

Духовные ценности

К *духовным ценностям* с древних времен и по сей день философия и другие науки относят: социальное благо и зло, содержащиеся в общественных явлениях; культурное наследие прошлого, вошедшее в сферы Великого идеополя общественного самосознания; культурные тенденции настоящего; полезный в оценках общества эффект от научных изысканий истины; моральные категории – добро и зло, заключенные в поступках, помыслах и мотивах людей.

К духовным ценностям относятся также глубоко запрятанные в материю культурных ожиданий социальные установки на общественное отношение к таким ценностям, как: 1 – *имя человека*; 2 – *притязание на признание человека со стороны общества (малых и больших групп)*; 3 – *половая идентификация человека, соответствующая его биологии, социальным ожиданиям и допущениям общества*; 4 – *психологическое время личности, соответствующее времени его индивидуально проживаемого бытия историческому времени, вбирающему в себя его индивидуальное время*; 5 – *социально-психологическое пространство личности (все охватываемое человеком историческое пространство–время и прочувствованное понимание своего места в этом пульсирующем потоке движения человеческого рода).*

Сложившиеся в истории ценности воплощаются в ценностных ориентациях конкретного человека

Сложившиеся в истории человечества ценности воплощаются в ценностных ориентациях конкретного человека. Социальная установка на значимость для общества и для отдельного человека ценностных ориентиров в качестве предписательно-оценочной стороны общественного сознания определяет самосознание отдельного человека как его феноменологическую сущность. Ориентации на феноменологические ценности, формирующие структурные звенья самосознания личности, проявляют себя на уровне обыденного сознания отдельного человека в повседневных практических отношениях человека как в его традиционном окружении (в малых группах), так и в окружении, выходящем за рамки своей референтной группы, своего этноса, своего государства.

V. Содержательное наполнение структурных звеньев самосознания

Самосознание – осознание человеком себя

Самосознанием принято называть особое знание нашего присутствия в мире: это уверенность в том, что *я* есть и должен быть, что *я* представляю собой особое бытие, обладающее особыми характеристиками, отли-

чающими меня от других. Это отличие составляет *мою* суверенность, инаковость, определяет *мое* существование как нечто единственное в своем роде, неповторимое, ни с чем и ни с кем не сравнимое. Самосознание есть осознание человеком своих чувств, побуждений, прилогов, помыслов, мыслей, мотивов поведения, ценностных ориентаций, своего положения среди людей, в обществе, а также особенностей своего поведения. Самосознание предполагает адекватную рефлексию человека на самого себя. *Однако человек податлив к давлению условий.* Среди людей наблюдается тенденция к амбивалентным помыслам, мыслям, чувствам и поступкам. Возможно, это норма, в которой нам подчас нелегко признаться. Возможно, речь должна идти о *поврежденном самосознании* у отдельных людей или о *повреждающемся самосознании,* вообще присущем человеку под влиянием давящих обстоятельств.

Организация составных звеньев структуры самосознания

Самосознание человека может быть направлено как во внешние, определяющие условия его развития и бытия, так и во внутреннее пространство самой личности. В последнем случае мы будем говорить о ценностных ориентациях, выстраивающих *структурные звенья самосознания личности,* – о строении и организации составных звеньев структуры самосознания.

Посредством кропотливого анализа многих этнографических источников и собственных этнографических исследований народов нашей планеты, путем экспериментальных исследований и наблюдений, я выявила, описала и доказала наличие пяти звеньев структуры самосознания личности.

Структурные звенья самосознания личности

Структура самосознания личности теоретически может быть представлена как устойчивое единство ее звеньев. Реально самосознанию человека свойственна податливость возникающим обстоятельствам. Со всей определенностью мы можем обсуждать некую лабильность и пульсирующую сущность структурных звеньев – речь идет о периодических изменениях позиций и параметров самосознания [5, с. 493–738].

Перейдем к обсуждению феноменологии каждого из перечисленных звеньев.

V.1. Имя человека – социальный знак и кристалл личности

Имя – социальный знак и кристалл личности

Имя человека – знак его сущности. Мы можем обратиться к пониманию значения имени в мифологии, религиях и увидеть, что имя являло собой значения и смыслы, обозначавшие начала начал, и те концентри-

рованные в именах идеи бытия, которые определяли самосознание людей ушедших эпох, которые и сегодня выступают как некие ориентиры в нашей культуре.

В человеческой культуре имя – *социальный знак*. Имя – личное название человека, даваемое ему при рождении. Имя – точка отчета достижений человека в мире. Имя настолько значимо в человеческих отношениях, что слово «имя» означает не только самого человека, но и его место среди людей. Имя означает *принадлежность* к нации, конфессии, роду, малой группе, семье. Имя (и вариации оттенков его значения) означает *известность, популярность* в обществе или принадлежность к маргинальной группе. Имени может сопутствовать прозвище, имени может придаваться *умалительное значение*.

Человек может потерять себя, что синонимично потере имени

Человек обычно дорожит своим именем, как и своей честью. Но человек, вместе с потерей своего места в обыденной, нормированной общественными ожиданиями обстановке, может и потерять свое имя. Мы можем судить о ментальности личности по тому, какую позицию занимает человек по отношению к родовым именам своего этноса, своей культуры, а также по отношению к именам людей, представителей иных культур.

В человеческой культуре человек может лишиться права называться по имени. Так, преступники, говоря о себе, в условиях заключения указывают лишь фамилию и статьи уголовного кодекса, под которые они подпадают. Сотрудники уголовно-исполнительной службы не должны называть осужденных по имени. Именно это обстоятельство подчеркивает в общении принципиальное неравенство свободного человека и осужденного. До недавнего времени умерших в зоне осужденных хоронили на тюремном кладбище без традиционных указаний имени, фамилии и дат жизни. На могильном столбике умершего обозначали лишь номер. Это узаконенная правилами *стигматизация* асоциального, социопатического человека, преступившего закон и нормативы общества.

V.2. Притязания на признание как ценность

Притязание на признание – общественная и индивидуальная ценность

Притязания на признание человека. Притязания отдельного человека – одна из социально-психологических ценностей, которые отражены в мифологии, религиях и в современных общественных ожиданиях. В процессе общественной истории человечества притязания на признание как общественная и индивидуальная

ценность меняли свое содержательное выражение, однако всегда оставались социально-психологической и личной ценностью.

Постепенно в истории племен центр тяжести перемещался с «они» на «мы», с «мы» на «я»

Притязание на признание – всегда дифференциация «я», «они» и «мы», «свои» и «чужие». Б.Ф. Поршнев (1905–1972) полагал: «Для того чтобы решить проблему принципиальной возможности социальной психологии, надо, прежде всего, на место понятий "я", "ты", "он" поставить в качестве более коренных, исходных "мы", "вы", "они"» [6, с. 80].

Субъективная психологическая плоскость «мы» и «они»

Апеллируя к идее Ф. Энгельса о том, что племя оставалось для человека границей как по отношению к иноплеменникам, так и к самому себе, что представители племени были неотличимы друг от друга и не оторвались еще от пуповины первобытной общности, Б.Ф. Поршнев утверждал, что «тщательный анализ приводит к неожиданному результату: "вы" (и соответственно "ты") – категория производная и отвечающая более поздней ступени, чем "мы" и "они"» [Там же, с. 81]. При этом ученый выражал уверенность, что «в субъективной, психологической плоскости "они" еще первичнее, чем "мы". Первым актом социальной психологии надо считать появление в голове индивида представления о "них"» [Там же]. Постепенно в истории племен центр тяжести все более перемещался с «они» на «мы».

Человек может дорасти до высокого самосознания и ответственности своего «я»

Эти откровения историка и психолога Б.Ф. Поршнева значимы для понимания целого ряда отраслей научных знаний, которые сущностно заинтересованы в понимании феномена человека как субъекта философии, а также истории, социологии, социальной психологии и психологии личности. Действительно, начав осознавать себя, малый ребенок причисляет себя к своей семье (это исконная потребность человека принадлежать к «мы»), взрослея, уже подростком – он тяготеет к группе сверстников (мы наблюдаем идентификацию с группой сверстников, вплоть до конформного слияния). В более позднем возрасте человек может дорасти до высокого самосознания, чувства личности и ответственности своего «я» перед собой, другими и обществом в целом.

Человеку свойственно соотносить себя с другими

Человеку свойственно соотносить себя с родовыми, этническими нормативами, обычаями и ожиданиями, жить и действовать в соответствии с традициями. Это всегда прохождение *инициаций* через *послушание*. Особая ценность притязаний на признание – *вправе быть ответственным* за свой выбор и свои поступки. Человеку феноменологически свойственно стремление к осо-

знанию ценности своего «я» как индивидуальной и общественной ценности.

Преступления внутри своего рода, а сегодня – в обществе, на уровне общечеловеческих нормативов, всегда преступление против своего «я» и против общества. Преступления всегда клеймились и клеймятся «вечным позором». Преступления всегда совершались и совершаются человеком.

Социально и личностно значимое «пора» призывает человека утвердить себя в жизни...

Притязание на признание – одна из основных категорий самосознания личности. Мы можем судить о типе личности по тому, какую позицию занимает человек по отношению к месту среди людей, по отношению к пониманию им ожиданий от самого себя в мире, по отношению к избранному жизненному пути, когда социальное «пора» стимулирует самого человека к достижениям, к реализации своих чаяний и амбиций.

Содержательное наполнение звена притязаний на признание имеет свои предтечи в недрах общественной истории человечества, свои особенности в каждую историческую эпоху и особенности, связанные с внутренней позицией человека. Притязая на признание, обыденный человек стремится утвердить себя достижениями в сфере своих чаяний. Однако эти чаяния в нашей человеческой культуре могут быть разнонаправленными.

Ориентации на ценности аморализма

Человек, ориентированный на ценности аморализма, именно в них находит свои смыслы и предмет гордости за свою «исключительную» позицию. Он осваивает позицию отчужденного, сильного антигероя. Он овладевает предметным миром не праведным трудом, а путем краж, грабежа, убийства. Будучи успешным в сфере этой асоциальной деятельности, преступник гордится собой. Эта категория лиц живет в сфере аморализма совсем по особым законам, которые дают ему оправдание посягать на чужое имущество и на жизни людей.

Для многих преступников их *я* реально представляет собой искаженное самосознание, выделанное их преступлениями, асоциальным образом жизни. Нередко они цинично гордятся, что могут попрать жизнь другого, довести его состояние до отчаяния и ужаса.

Важность амбивалентной позиции в отношении к своим проявлениям в притязаниях на самореализацию

Есть еще категория людей, которая отличается *амбивалентной позицией* в отношении к своим проявлениям в притязаниях на самореализацию. Эта категория людей заявляет о высоких, социально ожидаемых целях и позициях, но в то же время действует с позиции аморализма всякий раз, когда эту позицию можно использовать как средство достижения своих прагма-

тичных и отчужденных целей. В этом случае мы будем говорить об *амбивалентной пульсирующей позиции человека* в отношении к представлениям о своем бытии и к своим притязаниям.

Все три направления реализации притязаний на признание лежат в арсенале исторически сложившихся способов самореализации человека и прорастают в отдельной личности из общих неоднозначных тенденций ценностных ориентаций, помыслов, поступков и вероятных проступков.

V.3. Половая идентификация и гендерный ориентир

Половая идентификация в контексте социальных ожиданий и внутренней позиции

Половая идентификация человека, соответствующая его биологии, социальным ожиданиям и внутренней позиции. Издревле под словом «пол» в разных культурах и языках мира понимались не только анатомо-физиологические признаки человека, но и психологические, социальные, нормативные, этнические характеристики тех качеств, которые относились к половой идентификации, гендерной идентичности человека. Особое значение придавалось анатомо-физиологическим особенностям и *социальной роли* человека как мужчины или как женщины.

Половая идентификация человека – важный психологический фактор. Это исторически значимые проявления человека, прежде всего в трудовой деятельности, в сексуальной активности, в отцовстве и материнстве, это сложившаяся в обществе стилистика проявления «настоящего» мужского и женского поведения и многое другое.

Половая идентификация зависит от социальных ожиданий, культуры, традиций – всех социально-психологических институтов, пронизывающих весь диапазон человеческих знаний и образов действий из сфер Великого идеополя общественного самосознания до позиции отдельного человека как уникальной личности. Половая идентификация зависит от внутренней позиции самого человека: так же как и в притязаниях на признание, здесь можно наблюдать известную вариативность в отношении позиции человека к самому себе как носителю принципов гендерной идеологии.

V.4. «Я» человека в пространственно-временном континууме

Личное психологическое время

Психологическое время личности. Переживание человеком таких естественных времен индивидуальной жизни, как его личное прошлое, настоящее и будущее, а также ощущение себя в исторически детерминирован-

ном пространственно-временном континууме структурируют психологическое время человека.

Переживание времен собственной жизни перемежается у каждого сознающего себя человека с историческим временем – временем исторического прошлого народа, к которому принадлежит сам человек, и временем истории всего человечества. Иметь *прошлое* так же значимо для человеческой сущност, как и иметь *настоящее* и *будущее*. Конечно, это привилегия образованных и мыслящих человеков, однако подспудно даже родовой или малообразованный современный человек чувствует свою связь с ушедшими предками.

Объективное время истории распоряжается человеком, как и всяким другим предметом и явлением. Однако человек еще и обладатель особой внутренней, психологически насыщенной жизни, которая особым образом выстраивает время, принадлежащее его личному бытию и истории его предков.

Человеческое видение времени весьма синкретично

Субъективное психологическое время личности позволяет одному и тому же человеку соединять некий синкрет из многосложных архетипов образов и идей времени: мифологическое время, вечность, линейное время, спиральное и всякое иное время, созданное или открытое философами и учеными. Эти, казалось бы, несоединимые продукты человеческого видения времени (идей времени) располагаются в непостижимом для сознания обыденного человека порядке и нимало не тревожат его проблемными вопросами.

С точки зрения индивидуального времени человек в своем самосознании относительно своей персоны в бытийном настоящем мыслит в трех временах: в индивидуальном прошлом, в индивидуальном настоящем, в индивидуальном будущем. Вместе с тем он неизбежно исходит из прошлого, настоящего и будущего своего этноса, государства, и, наконец, он может быть включенным в прошлое, настоящее и будущее всего человечества. Человек не может мыслить о себе лишь в пределах дат рождения и предполагаемого конца жизненного пути.

Целостная связь времен индивидуальной жизни человека

Соотносить себя с целым миром в прошлом, настоящем и будущем – естественная позиция для бытия развитого человека. Целостная связь времен индивидуальной жизни в сознании человека позволяет ему не только мерить свой, индивидуальный жизненный путь, время жизни, но и контролировать его жизненные цели, притязания и достижения.

Депривация ценностного отношения человека к его психологическому времени разрушает его психическое состояние

Установлено: депривация ценностного отношения человека к его прошлому, настоящему и будущему или отсутствие структурированного целостного прошлого в истории развивающего человека, стигматизация человека в настоящем в экстремальных условиях существования, как и лишение перспективы обыденной жизни, действуют разрушительным образом на чувство личности.

Самосознание преступника, например, испытывает прессинг из-за совершенных в прошлом преступлений, из-за депривированных условий в настоящем и из-за лишения будущего. Наказание определено по закону и по справедливости. Однако, когда мы говорим о пожизненно осужденных, речь идет о людях, помещенных в малое жизненное пространство в условия строгого режима и отсутствия перспективы иной жизни – жизни на свободе среди свободных людей.

Время осужденных пожизненно – особая категория: психология восприятия времени осужденных на большие сроки или пожизненно осужденных не соприкасается ни с какими идеями, рожденными философами или учеными, которые живут в ощущении свободного выбора, психологически могут распоряжаться своим временем и в этой связи философствовать о Времени как о феномене. Психологическое время у осужденных пожизненно депривировано экстремальными условиями их существования и прерванной перспективой будущего.

У отдельного человека может быть стертое прошлое, скудное настоящее и неясное будущее

Не все чувствуют себя людьми, обладающими безграничными возможностями распоряжаться своим настоящим и будущим. У многих людей *стертое прошлое, весьма скудное настоящее и непрогнозируемое будущее.*

У пожизненно осужденных особая ситуация: модус* прошлого может получить статус идеального времени – они жили на свободе; модус настоящего – ограниченная, ущербная бытийность; модус будущего – депривация возможностей и ожиданий («ничто», «нигде», «никак»).

Психологическое время личности преступника – это по-особому пульсирующая сущность самосознания

Психологическое время личности осужденных преступников – *это по-особому пульсирующая сущность самосознания.* Она может быть фиксирована годы и годы на конкретном стрессовом моменте жизни, она не может быть расширена до пределов реальных возможностей законопослушных граждан.

Психологическое время личности – индивидуальное переживание своего физического и духовного изме-

* *Модус* (от лат. modus – мера, образ) – 1. Норма. 2. Преходящее свойство.

нения в течение времени, представленного индивидуальным прошлым, настоящим и будущим.

Время, протекающее в условиях тюремной камеры, *стигматизирует* самосознание пожизненно осужденных и меняет принципиально модус психологического времени.

Время, заполняемое событиями с позитивным эмоциональным знаком

Время, заполняемое событиями с позитивным эмоциональным знаком, работает на переживание человеком восхождения в своем личном развитии, побуждая движение к вершинам мечтаний и притязаний, к акме.

Психологическое время личности – пульсирующая сущность самосознания: она может быть фиксирована на конкретном моменте жизни и удерживаться на нем достаточно долго, она может быть расширена до пределов предшествующей истории человечества и футурологических идей науки, утопий и антиутопий о будущем человечества.

В каком случае проявляется естественная непрерывность психологического времени человека

В пространственно-временном континууме психологического времени человека с устойчивой психикой, бытующего в условиях обыденной жизни, проявляется естественная непрерывность восприятия своего психологического времени. В этой непрерывности в контексте жизненного пути личности спорадически возникает идея наступившего времени («пора!») для совершения чего-либо значимого в жизни человека.

Психологический смысл предопределенного «пора»

Глубинный смысл предопределенного *«пора»* в контексте жизненного пути состоит в том, что это знак для самосознания человека, смыслообразующий концепт [5, с. 584, с. 592–593].

Исследуя глубинные помыслы человека в контексте его движений по руслу предстоящей жизни, мы с моим соавтором и единомышленником А.А. Хвостовым писали: «Следует специально отвести особое место той поре в жизни человека, которое уже обозначено в философии и науке как *свободный выбор и осуществление жизненного пути*», когда наступает пора совершить этот свободный выбор [7, с. 8].

Понятия, отражающие смыслы бытия человека

Мы полагаем, что понятия «жизненный путь», «судьба», «пора» реально отражают сущностные смыслы бытия человека – они не уходят из нашего обыденного, художественного, философского и научного сознания, а сопутствуют нам во всех проблемных для нас ситуациях [Там же, с. 38].

«Пора» – знак, провозглашающий вступление человека на новый этап бытия

Пора – это не только указание на период прошедшего, настоящего и будущего трехмерного линейного времени, в рамках которого мы видим историю Вселенной, человечества или отдельного человека. *Пора* – это знак,

провозглашающий готовность человека к вступлению на новый этап развития и бытия.

V.5. Неограниченная протяженность социально-нормативного пространства личности

Социально-нормативное пространство

Социально-нормативное пространство личности – неограниченная протяженность во всех измерениях. Помимо философского, астрономического, географического и прочих пространств, есть еще собственно психологическое пространство личности – это предметно, культурно и духовно обусловленное пространство.

Человечество выделяет природно присущие и исторически возникающие пространства, которые правомерно назвать *энергетически заряженными пространствами*. Энергетика исторически возникающих пространств формировалась не только в безусловной соотнесенности с природным ландшафтом, но также благодаря значимости для человечества и этноса его эмоционально-образно-символического наполнения, его пространственно-временной соотнесенности. В социальных отношениях людей отдельный человек и малые группы, в которые он входит естественным образом, также обладают своим специфическим пространством.

Человек, рождаясь, вступает в априорно существующее социально-нормативное пространство

Человек, рождаясь, вступает в априорно существующее для него социально-нормативное пространство. Оно навязывает себя каждому в мир входящему – происходит врастание ребенка в тот мир, в котором ему было суждено родиться.

Каждый человек, стремящийся развивать и выстраивать в себе личность, подходит к пониманию необходимости не только проявлять разумное послушание установлениям общества по отношению к социально-психологическому статусу (к его возрасту и пр.) и отвечать требованиям воспитания. При этом человек рано начинает понимать значение *самовоспитания* и *самообразования*. Для успешного самовоспитания человек должен научить себя ориентироваться в моральных ценностях и ценностях аморализма [8].

Целостная личность вырастает через внутреннюю позицию

Целостная личность вырастает через формирование внутренней позиции по отношению к себе в мире. Психологически точно писал Ф.М. Достоевский: «...сделаться человеком нельзя разом, а *надо выделаться в человека*» (курсив мой. – *В.М.*) [9, с. 47]. Выделаться – приобрести путем многотрудных усилий желаемые качества. Тех, кто не организует себя во времени и пространстве своей индивидуальной жизни, кто не знает самодисциплины и не понимает значения послушания, кто не

побуждает себя к тому, чтобы выделаться, Ф.М. Достоевский относил к числу недоделанных людей.

Выделать из себя личность, сказать себе: «Пора!»

Не быть недоделанным, выделать из себя личность, сказать себе: «Пора!» – значит определить себя как человека, который способен сделать свободный выбор на пути к своему духовному восхождению.

VI. Свобода человека – феномен его сознания и внутренней позиции

Человек одновременно зависим от других людей и свободен от них

Человек одновременно *зависим* от других людей и *свободен* от них. Человек обладает двоичной сущностью: он зависим, поскольку объективно включен в пространство межличностных отношений в группе, которая так или иначе выступает как референтная, в социуме вообще; он свободен, так как может принимать самостоятельные решения и действовать среди других по своему волеизъявлению. Человек может избегать отношений зависимости и принимать их – он социальная единица.

Человек, свободно проявляя свою волю, все-таки хорошо понимает, что его *свобода самовыражения ограничена*. При этом человек может подняться над этим ощущением и ощущать в себе потенциал возможности свободного выбора.

В современном мире личность, находясь внутри референтной группы, подпадает под прессинг новых условий – неизбежных тенденций глобализации, а также современных идей глобализации и новых политических установлений.

Свобода человека как личности в условиях пересечения всех реальностей

Социально-нормативное пространство личности дает человеку возможность индивидуально переживать свою свободу в сферах всех сущностей, находящихся на пересечении реальностей: предметного мира; природы; образно-знаковых и социальных реалий; в реальности внутренней позиции – психологического пространства самого человека как личности. Социально-нормативное пространство человека как личности – это не столько внешние, физические условия его жизни и деятельности, сколько внутренний мир, построенный благодаря сферам Великого идеополя общественного самосознания, обусловленным всей историей человечества, а также благодаря внутренней позиции человека по отношению к этим условиям, к миру и самому себе.

Поврежденное самосознание человека

Социально-нормативное пространство личности автономно, оно направлено на моральные и/или аморальные ценности. Однако – мы это знаем – реально нет абсолютно моральных и абсолютно аморальных людей. При этом одни тяготеют к морали (к нравственным цен-

ностям и социально ожидаемой морали), другие – к аморализму. В последнем случае принято говорить о *поврежденном самосознании человека.*

Социально-нормативное пространство личности преступника в условиях пожизненного заключения может сужаться до точки – единичного события в означенном сознанием месте, но оно может расти и расширяться вопреки реальным возможностям.

Преступники, осужденные пожизненно, тяжело переживают те ограничения пространственно-временного характера, которые выпадают им в качестве социально детерминированного наказания, а также в качестве социальной стигматизации. Осужденные постепенно начинают принимать те ограничения, которые были предопределены им как условие наказания, почти смиряются, *приучаются временем**. Эти внешние предметно-пространственно-временные ограничения роковым образом влияют на личное психологическое пространство.

VII. Феномен внутренней позиции человека как личности

Факторы, выстраивающие социально-нормативное пространство

Социально-нормативное пространство человека как личности строится на основе внутренней позиции, которая складывается в результате неких идеальных представлений о себе в обществе, на основе личного жизненного опыта и стремления отстаивать эти представления в проблемных ситуациях.

Устойчивым социально-нормативным пространством обладает личность, контролирующая свои позиции не только в стабильном и определенном социуме, в межличностных отношениях, но и в экстремальных обстоятельствах природных и техногенных катаклизмов, социальных и личностных катастроф.

Глубинная историческая, социальная и психологическая связь сущностей человека

Социально-нормативное пространство личности – это *пульсирующая сущность самосознания* человека. Оно может сужаться как шагреневая кожа в зависимости от внешних условий (обстоятельств) и субъективной позиции самого человека. Социально-нормативное пространство личности может расти и расширяться даже вопреки внешним условиям (обстоятельствам), когда человек имеет субъективную заинтересованность и когда у него есть потенциал к наращиванию своего психологического пространства и к формированию в себе устойчивой готовности отстаивать перед людьми и

* Вл. Даль слово привыкать объяснял как «приучиться временем», «приобыкнуть». Весьма образное и внятное толкование значения слова.

обстоятельствами свое отношение к происходящему. Однако все начинается в условиях принудительного давления социальных факторов.

Человеческая мысль проникает в суть воздействия социальных факторов на поколения

Структурные звенья самосознания, наполняющиеся ценностными ориентациями, которые изначально лежат в сферах Великого идеополя общественного самосознания, обусловленного Большим историческим прошлым человечества [5, с. 37, 39–41 и др.; с. 673], выстраиваются во внутреннем психологическом пространстве отдельного человека не только под давлением внешних обстоятельств: идеологии, существующей в современном человеку социальном пространстве; харизматических личностей, которые оказывают сущностное влияние на человека, и других значимых для человека факторов, но и под влиянием складывающейся у самого человека внутренней позиции, благодаря которой он становится способным *выделаться в человека*.

Мы наблюдаем, как человеческая мысль (точнее, мысли погруженных в познание самих себя, своей человеческой феноменологии философов и ученых) проникает в суть социальных факторов, складывающихся в истории человечества, и в суть того, как эти независимые от индивидов социальные факторы предписывают человеку условия жизни и придают ему определенное развитие (К. Маркс), как оказывают на человека *принудительное давление* (Э. Дюркгейм) и *навязывают себя* человеку (Л. Леви-Брюль).

Разными понятиями, начиная с Платона, во все времена философы, а позднее и ученые (представители многих наук о человеке) открывали для себя специфику социальных условий, которые для каждого нового поколения представали как априорно существующие. Замена понятий (или предложение новых), указующих на принуждение со стороны социума, по существу, происходила за счет подбора синонимов: все вводимые для определения влияния социальных условий понятия очень близки по своему значению или даже налагаются друг на друга. Этот факт знаменует собой идентичное видение мыслителями существа природы условий развития и бытия человека.

Идея врастания нормального ребенка в цивилизацию была рождена еще в древние времена

Идея *врастания нормального ребенка в цивилизацию* [10, с. 47], безусловно, эвристична. Однако, в отличие от озарения Архимеда, который однажды, совершив открытие, воскликнул "Heurēka!", идея врастания человека в культуру, ее ценности и моральные ориентиры, возникнув тысячи лет тому назад, во все после-

дующие времена обсуждалась мыслителями разных цивилизаций.

Потребность быть личностью и чувство личности

Именно история человеческого рода и настоятельно возникающая и живущая в сознании человечества *потребность в личностях* определили возможность обретения личностных качеств и *чувства личности* среди человеческих масс, среди общества. Н.А. Бердяев писал в своей проникновенной работе – философской автобиографии – о том, что у него самого всегда было сильно выражено «чувство личности и чувство свободы» [11, с. 99]. В другой своей работе, посвященной экзистенциальной диалектике божественного и человеческого, русский мыслитель также обсуждал проблему сопряженности чувства личности, личной судьбы и трагического чувства смерти. Философ стремился объяснить природу «острого чувства личности» через неизбежность для личного существования человека во времени, через недостижимость «бесконечных задач жизни и неосуществимости полноты жизни в пределах этого мира и этого времени» [12, с. 433–434]. На языке духовно-экзистенциального опыта философ утверждал: «Источник победы над злом жизни в этом мире не в смерти и не в рождении, а в воскресении» [Там же, с. 434].

VIII. Попытки улучшить условия развития и воспитания нового поколения в истории человечества

Человечество во все времена чаяло о совершенном новом поколении

Живое слово русского языка – *чаяние*. В исконном слове великого русского языка *чаять* имеет множество сущностно важных для нас значений: думать, полагать, заключать; надеяться, уповать, ожидать, предполагать. *Чаяние*: полаганье, предположенье; верование, упованье, надежда, ожиданье [13, с. 585].

Человечество во все времена своей истории чаяло о более совершенном новом поколении, которое превосходило бы во многих отношениях поколения, уходящие в лету.

Три основные исторические силы, строящие людское общежитие

В.О. Ключевский указывал на «три основные исторические силы, которые строят людское общежитие» – это «*человеческая личность, людское* общество и *природа страны*» [14, с. 40]. Выделенные историком феномены действительно представляют собой исключительные исторические силы. Далее В.О. Ключевский писал, что «общение возможно не только между отдельными лицами, но и между целыми чередующимися поколениями: это и есть *историческое преемство*. Оно состоит в том, что достояние одного поколения, материальное и духовное, передается другому. Средствами передачи служат *наследование* и *воспитание*» [Там же, с. 41].

В каждом сообществе людей, начиная от традиционных предтеч древних родов до современных цивилизаций, в анналах их опыта и достижений лежат основания для воспитания новых поколений. Воспитание – исторически обусловленный феномен, связанный с социально-экономическими, политическими и ментальными особенностями общества (государственное устройство; моно- или полиэтнический состав государства; идеология; традиции и социально-психологические особенности групп населения, входящих в государственную систему этносов).

Воспитаине как условие развития

Отечественные педагоги придерживаются мнения, что воспитание есть феномен социальных условий – целенаправленное создание материальных, духовных, организационных условий для развития человека. Категория воспитания – одна из основных в психологии и педагогике. Для того чтобы обсуждать эту проблему, обратимся к некоторым авторам.

А.Н. Леонтьев полагал, что концентрация и отчуждение культуры от отдельного человека происходит в неприкрытых формах в истории человечества в целом. Он писал: «Это отчуждение культуры имело своим следствием возникший разрыв, с одной стороны, между величайшими способностями, развитыми человечеством, а с другой – той бедностью и односторонностью развития, которая, хотя и в разной степени, составляет удел конкретных людей» [15, с. 431].

Человек ие рождается иаделенным историческими достижениями

Исходя из идей многих предшественников, размышляющих над проблемой перспектив развития человека, А.Н. Леонтьев справедливо отмечал: «Человек не рождается наделенным историческими достижениями человечества. Достижения развития человеческих поколений воплощены не в нем, не в его природных задатках, а в окружающем его мире – в великих творениях человеческой культуры. Только в результате процесса присвоения человеком этих достижений, осуществляющегося в ходе его жизни, он приобретает подлинно человеческие свойства и способности; процесс этот как бы ставит его на плечи предшествующих поколений и высоко возносит над всем животным миром» [Там же, с. 434].

Достижим ли идеал развития в человеке всех человеческих способностей?

А.Н. Леонтьев задавался вопросом: «Является ли, однако, достижимым идеал развития в человеке всех человеческих способностей?» [Там же]. В результате обсуждения этого вопроса психолог резюмировал: «Цель эта достижима. Но она достижима в условиях, которые способны реально освободить людей от бремени матери-

альной нужды, уничтожить уродующее их разделение умственного и физического труда, создать систему воспитания, обеспечивающую всестороннее и гармоническое их развитие, дающее возможность каждому творчески участвовать во всех проявлениях человеческой жизни» [Там же, с. 435].

Реальные условия развития и прожекты на будущее

А.Н. Леонтьев указывал на пути достижения цели, которые, однако, едва ли возможны на всех этапах нашей предстоящей жизни в плане условий бытия: человечество не станет лояльнее, золотой миллиард благополучных будет всегда стоять над остальными миллиардами, находящимися под бременем материальной нужды. Есть прогноз, что миллиард будет сокращаться как шагреневая кожа, а остальные массы ждут настоящий голод и вымирание. В то же время заново рожденная в XX столетии идея о создании системы воспитания, обеспечивающей всестороннее и гармоническое их развитие, – утопическая идея. Пафос есть.

Пафосные амбиции на создание исключительной системы воспитания

Есть страстное воодушевление, энтузиазм, вызываемые высокой идеей о создании системы воспитания, обеспечивающей всестороннее, гармоническое развитие человека как личности. К этой идее обращались великие педагоги и великие утописты. Но: все человеки разные по сути своей – одни генетически благополучные, у них нормальные условия развития, у них в порядке сознание и внутренняя позиция по отношению к себе, к другим, к людям в целом; другие же несут в себе отягощенную генетику, у них тяжелые условия развития, они – субнормальные индивиды* [16, с. 6–7] со спутанным сознанием и с возможно синкретической внутренней позицией. Не для всякого человека можно создать условия, которые дадут ему возможность гармонично развиваться и прорастать в направлении к акме интеллектуального и духовного потенциала.

Понимание особенностей социализации нового поколения

Уважаемый мной коллега – доктор педагогических наук А.В. Мудрик вслед за своими учителями и предшественниками справедливо полагал: «Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека факторов общественного бытия (по сути, весьма противоречивого), так и под влиянием социально контролируемых обстоятельств и специально создаваемых в процессе воспитания условий» [17, с. 165].

Весьма значимо, что современное воспитание направлено на формирование личности, ее нравственно-

* *Субнормальный индивид* (от лат. *sub* – под) – нижестоящий в сравнении с нормой.

мировоззренческой устойчивости и одновременно психологической гибкости. Ученый писал о необходимости иметь человеку внутренний стержень, мировоззрение и убеждения [Там же, с. 167]. Важно, что А.В. Мудрик отметил следующий факт: в условиях стихийного воздействия на подрастающее поколение возможно противоречивое влияние факторов общественного бытия.

Контролируемые обстоятельства и создаваемые условия иесут в себе возможиости стихийиых воздействий

Однако, по моему мнению, следует специально указать, что так называемые контролируемые обстоятельства и специально создаваемые условия также несут в себе возможности не предусматриваемых методистами и теоретиками «стихийных воздействий».

Так называемые стихийные воздействия – результат исторического развития человеческого рода, который по своей сути амбивалентен. Амбивалентность заложена в самой ткани человеческой культуры, и каждое новое поколение, врастая в цивилизацию, присваивает амбивалентные посылы культуры. Здесь многое определяет то, что А.В. Мудрик назвал внутренним стержнем. Этот внутренний стержень имеет свое обозначение в психологии.

В психологии личности речь идет о внутренней позиции самого человека – одного из трех факторов, который ответственен за самосознание человека как личности и за его потенциальные возможности отстаивать свои ценностные ориентации.

IX. Возможно ли полное воплощение в человеке исторически обусловленных чаяний человечества?

Наука требует тщательиого аиализа особеииостей достижеиий и потерь, происходящих в истории

Условия развития человечества складывались таким образом, что сегодня, уразумев сущностные особенности феномена истории народов, мы должны с особым вниманием относиться к тому, что происходило сущностно значимого с народами и цивилизациями, что определяло достижения человеческого рода.

Мы подчас забываем о необходимости интеграции иаук

Многие значимые истины уже не раз были сформулированы в ходе человеческой истории. Однако в периоды образования многочисленных отраслей знаний в связи со специализацией наук мы подчас забываем о необходимости интеграции* всех возможных знаний, если хотим быть успешными в нашем стремлении к познанию и истине.

Психология как наука в фундаментальной основе своих теорий должна учитывать не только идеи философии, но и историю.

---

* *Интеграция* (от лат. *integration* – восстановление, восполнеиие] – объединение в целое каких-либо частей.

Должно знать, как мятежные страсти волновали людей

Н.М. Карамзин в своем «Предисловии» к «Истории государства Российского» писал: «История в некотором смысле есть священная книга народов: главная, необходимая; зерцало их бытия и деятельности; скрижаль откровений и правил; завет предков к потомству; дополнение, изъяснение настоящего и пример будущего...

Мудрость человеческая имеет нужду в опытах...

Мудрость человеческая имеет нужду в опытах, а жизнь кратковременна. Должно знать, как искони мятежные страсти волновали гражданское общество и какими способами благотворная власть ума обуздывала их бурное стремление, чтобы учредить порядок, согласить выгоды людей и даровать им возможное на земле счастие» [18, с. 5]. При этом Н.М. Карамзин полагал, что история мирит человека с несовершенством видимого порядка вещей, как с обыкновенным явлением во всех веках, история «питает нравственное чувство и располагает душу к справедливости» [Там же].

История человечества таит в себе тайны бытия и развития рода человеческого

Безусловно, история государств и всего человечества *дает нам возможность проникнуть в те тайны бытия и развития рода человеческого, которые были засвидетельствованы самыми праведными и добросовестными летописцами и историками.* Все происходящее с человечеством в историческом времени, вошло в сферы Великого идеополя общественного самосознания и оттуда врастает в нас, навязывая себя на всех этапах нашей истории.

Каждое новое поколение присваивает амбивалентные образы ценностей, сложившихся в истории

Именно врастание в априорно заданные для нового поколения условия приводит к тому, что амбивалентные образы ценностей, сложившихся в истории человеческого рода, присваиваются каждым поколением, присутствуют в ценностных ориентациях и проявляются в поступках и проступках. Исторически сформировавшаяся преемственность добра и зла, позитивных качеств человеков и их антагонистов – отрицательных качеств. Амбивалентные человеческие качества происходят в результате присутствия в мире бесконечного шлейфа амбивалентных феноменов – условий, начавших складываться с периода предыстории человеческого рода, продолжающихся по сей день и упорно влияющих на будущее человечества.

Амбивалентная сущность человеческой природы

Амбивалентная сущность человеческой природы глубоко обсуждалась в нашей монографии с А.А. Хвостовым [7, с. 61, 62, 69–72 и др.]. Наряду с обсуждением позитивных достижений мы анализировали саморазрушающие страсти человеческие: чревоугодие, блуд, сребролюбие, гнев, печаль, уныние, тщеславие и гордость. Это те негативные страсти, которые неизменно сохраня-

ются человечеством во всех сферах пространственно-временного континуума.

В то же время мы анализировали проблему отчуждения человека от других, которое проявляется в негативных помыслах и поступках. Мы рассматривали отчуждение людей друг от друга, когда пробуждающиеся ярость, цинизм и хамство лишали людей возможности достойно выстраивать приемлемые отношения. Отчуждение от других явно высвечивается у мошенников и плутов, насильников и убийц. Лжецы и предатели так же обжигают нас холодом отчуждения, как ленивые и равнодушные [19].

Шлейф двойственных сущностей поведенческих проявлений человечества

Негативные качества человека, сложившиеся во всей истории человеческого рода, можно рассматривать как шлейф закономерностей двойственного движения человечества не только к вершинам духовного акме, но и к аду антагонистических негативных образований, столь порицаемых общественным мнением, однако продолжающих неизменно сопутствовать человечеству через сферы бытующих и изощренно развивающихся ценностей аморализма. Человечество многие тысячелетия осознавало присутствующую в его истории амбивалентность в ценностных ориентациях, в поступках и проступках.

В религиях, философии, социальных науках спорадически возникал во времени вопрос: возможно ли полное исправление человеческих недостатков?

Возможные пути очищения душевно-духовной сущности человека

Религии обсуждают пути очищения душевно-духовной сущности человека. Подтверждение тому – множество трудов православных мыслителей. Например, знаменитая греческая антология творений Святых Отцов, учителей умного делания, сердечного трезвления и богосозерцания – пятитомное «Добротолюбие». Второй том этой антологии представляет собой «собрание богомудрых отеческих наставлений преимущественно о борьбе со страстями для очищения сердца» [20, с. IV].

Страсти человеческие мы многие годы изучали, внимательно наблюдая и опрашивая своих современников.

Движение к духовному акме – результат душевной, духовной и умственной работы многих глубоко ответственных персоналий

Вторым примером может стать только что вышедший труд, посвященный 700-летию со дня рождения преподобного Сергия Радонежского «Земной ангел и небесный человек». Эта книга – результат душевной, духовной и умственной работы большого числа православных философов и религиозных служителей (особо отметим летописца преподобного Епифания Премудрого), ученых и молодежи. Эту замечательную книгу пред-

варяет послание Святейшего Патриарха Кирилла и Священного Синода. В то же время этот труд представляет нашему вниманию личность Сергия Радонежского, который живет в умах, сердцах и душах поколений уже почти семь столетий. Примечательно жизнеописание духовных и гражданских подвигов преподобного Сергия Радонежского, о котором живописал его современник и летописец преподобный Епифаний Премудрый.

Летописцы брали себе в подражание великих людей – тех, кто был достоин подражания

Летописец – блаженный Епифаний Премудрый, автор жития аввы Сергия, свидетельствовал, что описать все духовные дарования этого святого человека невозможно. Каждый душевно-духовно развитой человек в нашем отечестве почитает духовное наследие преподобного. Он – образец незлобия, скромности и любви к своему отечеству. Обладая подлинной духовной свободой, преподобный Сергий своим примером воспитывал людей. Как духовное завещание святого звучат ныне его слова, донесенные до нас благочестивым преданием: «Любовью и единением спасемся». Преподобный Сергий был многотерпелив и кроток нравом. Своей мягкостью к братии он исправить хотел. «Он поучал их словами Святого писания, из Ветхого и Нового Завета, говоря так: “Зачем скорбите, братья? Зачем смущаетесь? Уповайте на Бога <...> ведь терпение нужно вам: терпением нашим спасайте души ваши; претерпевший же до конца спасется”. А вы нынче из-за голода скорбите, который на короткое время для испытания с вами приключился» [21, с. 94].

Всех раскаявшихся в своих слабостях, молящих за свои нечестия и прегрешения преподобный Сергий прощал, благословлял и беседовал с ними душеполезными, утешительными словами [Там же, с. 106].

Учителя, которые могут учить духовному росту, свободе и послушанию

Человека духовному росту могут учить премудрые святые отцы, добросовестные священнослужители, нравственно и духовно развитые светские люди (коих немало), сердечно любящие близкие, родные по крови и друзья.

Учителя, которые могут учить прагматизму, цинизму, отчуждению

Однако человека могут учить и люди, стоящие с другой стороны, – холодные прагматики, циники. Человеческая общность неоднородна: в ней много пластов – разнополярных сфер общностей и ценностных ориентиров. Амбивалентность ценностей и ценностных ориентаций сущностно свойственна всем культурам, всем цивилизациям, сложившимся в процессе истории развития и бытия бесконечной череды поколений.

Многие мыслители, принадлежавшие к разным и неоднозначным сферам духовных и научных позиций,

размышляли о феномене человека в качестве личности. В этой связи можно обратиться к миропониманию П.А. Флоренского.

Мир надтреснут, и причина тому – грех и зло

П.А. Флоренский – русский религиозный мыслитель и ученый. Он писал о том, что мир надтреснут, и причина тому – грех и зло [22].

Человечество в своей истории амбивалентно относилось к своему Создателю и к самому себе. Человечество не раз отрекалось от Бога и от себя самого.

Путь *богооправдания (теодицея)* – стремление снять с Бога ответственность за присутствие зла на земле, оправдание социальной несправедливости и неизбежности страдания. *Антроподицея* – оправдание человека, вера в то, что человек создан по образу и подобию Божию, совершенным и разумным одновременно с его несовершенством и греховностью.

Оправдание Бога и оправдание человека

«Антроподицея и Теодицея! Вот два момента, слагающие религию, потому что в основе религии лежит идея спасения, идея обожения всего существа человеческого. Первый из этих моментов есть, по преимуществу, *Таинство*, мистерия, то есть реальное нисхождение Бога к человечеству, *самоуничижение* Божие, или *кенозис*. Но чтобы было воспринято человечеством это спасительное и очищающее (катартическое) самоуничижение Божие – самоуничижение, оправдывающее человека пред лицом Божиим, ему необходимо выполнить *второй* из упомянутых моментов – оправдание Бога. Эта сторона религии является преимущественно учением, догмою и потому – созерцательным восхождением человечества до Бога, возвеличением человечества или обожением, теозисом (но только созерцательным). Однако сейчас мы говорим только о последнем моменте, о необходимости Бога, о догме, устанавливающей право Божие требовать оправдания человека» [22, с. 551].

Равновесие душевной жизни

П.А. Флоренский не оставлял проблемы «оправдание Божие» [23, с. 132–134, 136, 137] и «оправдание человека» [Там же, с. 133–134]. Религиозный мыслитель писал, что настоящее место религии – душа человека. «И поэтому если *онтологически* – религия есть жизнь нас в Боге и Бога в нас, то *феноменологически* – религия есть система таких действий и переживаний, которые обеспечивают душе *спасение*. Другими словами, спасение в том наиболее широком, психологическом смысле слова есть *равновесие* душевной жизни» [Там же, с. 132].

Два пути религии

Теодицея (или феодицея) – путь оправдания Божия возможен не иначе как благодатною силою Божиею. Антроподицея (анфроподицея) – путь оправдания чело-

века. Опять-таки возможен не иначе, как силою Божией. Мы – не сами. «И потому первый путь, есть как бы восхождение благодати в нас к Богу, а второй – нисхождение благодати в наши недра» [Там же, с. 133].

П.А. Флоренский неустанно обращался к обсуждению проблем пути к равновесию душевной жизни.

Типы возрастания и убывания личности

Религиозный философ размышлял о *типах возрастания* и *типах убывания*. Философ пытался постичь проблему развития личности и ее самосознания [24, с. 286]. Он искал для себя «*возможность говорить* о *возрастании и убывании личности*... Тут, впрочем, не сказано ничего нового сравнительно с обычным словоупотреблением, когда говорят, например, что данный человек “усовершился”, “сделался лучшим” и т.п.» [Там же].

П.А. Флоренский применял обыденную речь (возможно, чтобы уберечь себя от всплесков возможного тщеславия), объясняя свое понимание отношения к нормам, когда должны быть выстроены оценки «в необратимый ряд *по достоинству*, и “лучше и хуже” является признаком, устанавливающим ранговое отношение» [Там же].

Возможность возрастания до бесконечности

Согласно П.А. Флоренскому, можно наблюдать *монотонную возрастаемость, возрастание до бесконечности* и др. [Там же, с. 287]. И хотя православный мыслитель вел речь в контексте духовного роста верующего человека, когда он от созерцания природы, людей – всего, что создано Богом, начинает ощущать «бескорыстную радость», я полагаю, что понятия *возрастание* и *убывание личности* возможно использовать и в других контекстах.

Православная философия ориентирована на то, чтобы давать людям веру, надежду, любовь. Она поддерживает человека в его стремлении к возрастанию душевно-духовному. Православная философия призвана укреплять силы человека.

Конечно, нам, человекам, гораздо ближе идеи о потенциальной возможности каждого из нас восходить к душевно-духовному акме, к вероятной бесконечности духовного света, любви и чистой радости.

В сферах Великого идеополя общественного самосознания навеки поместились амбивалентные начала

Однако мы должны признать, что в сферах Великого идеополя общественного самосознания навеки поселились противоположности – амбивалентные начала, которые развивались и укреплялись в нашей человеческой истории, в нашей социальной реальности (независимой от отдельных человеков), которые были способны оказывать на нас, людей, если не принудительное, не навязываемое, то побуждающее действие.

Принуждать и побуждать

Если *принуждать* значит приневолить, силовать, заставлять, неволить, то *побуждать* – несколько мягче по значению: понуждать, склонять, вызвать желание поступить так или иначе.

Амбивалентность социальной реальности

Социальная реальность, однако, сущностно, феноменологически двоична, и ее влияние явно и затаенно амбивалентно. Это обстоятельство жизни человеков во все времена принуждает (или побуждает) каждого в мир входящего сделать выбор: из сфер Великого идеополя общественного самосознания определить для себя ориентиры на значимые ценности. Это серьезная душевно-духовная работа каждого антропоса* [25, с. 143].

Возможно ли полное воплощение в человеке чаяний человечества?

Мы задались вопросом: *возможно ли полное воплощение в человеке исторически обусловленных чаяний человечества?*

Полагаю: *да, если человек целенаправленно выстраивает для себя свою внутреннюю позицию и ориентиры на возрастание в направлении к самопознанию и взращиванию в себе тех достоинств, о которых чаяли духовные и глубоко нравственные люди – мыслители всех времен и народов; да, если человек истово стремится взрастить в себе истинную личность, стремится воплотить в себе идеалы человечества и равновесие душевной жизни.* Таков, например, преподобный Сергий Радонежский. Но! Реально для большей части человеков это иллюзии относительно наших духовных возможностей.

Полагаю: не каждому из нас дано полное воплощение в себе чаяний человечества, но многие смогут сказать себе: «Пора!». Многие смогут начать выстраивать свою внутреннюю позицию и совершать необходимые усилия в направлении осознаваемых, достойных человека, целей.

---

1. *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология // Сочинения [в 50 т.]. Т. 3. – 2-е изд. – М., 1955. – С. 7–544.

2. *Маркс К.*Тезисы о Фейербахе // *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения [в 50 т.] – Т. 3. – 2-е изд. – М., 1955. – С. 1–4.

* Православные философы и мыслители – толкователи Библии по сей день пишут о человеке, называя его подчас «антропос». Об антропосе писали Павел Флоренский в начале XX столетия и Антоний, митрополит Сурожский, в начале XXI столетия.

3. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М., 1995.

4. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М., 1994. – (Серия «Психология: классические труды»).

5. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 3-е изд., исправл. и доп. – М., 2013.

6. *Поршнев Б.Ф.* Мы и они // Социальная психология и история. – 2-е изд., доп. и испр. – М., 1979. – С. 73–126.

7. *Мухина В.С., Хвостов А.А.* Отчуждение от себя: О саморазрушающих страстях человеческих: монография. – М., 2011.

8. *Хвостов А.А.* Моральное сознание личности: структура, генезис, детерминанты. – М., 2005.

9. *Достоевский Ф.М.* Дневник писателя за 1877 год. Январь–Август // Полн. собр. соч.: в 30 т. Т. 25. – Л., 1983.

10. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. – М., 1960.

11. *Бердяев Н.А.* Самопознание (опыт философской автобиографии). – М., 1990.

12. *Бердяев Н.А.* Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. – М., 2011.

13. *Даль Вл.* Чаять, чаянье // Толковый словарь живого великого русского языка: т. 1–4. – Т. 4. Р–Я. 1982. – С. 585.

14. *Ключевский В.О.* Сочинения в девяти томах. – Т. 1. // Курс русской истории. Ч. 1. – М., 1987.

15. *Леонтьев А.Н.* Человек и культура // Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М., 1981. – С. 410–435.

16. *Тищенко П.Д.* Евгеника // Новая философская энциклопедия: в 4-х т. Т. 2. Е–М. – М., 2010. – С. 6–7.

17. *Мудрик А.В.* Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. Т. 1 А–М. – М., 1993. – С. 165–168.

18. *Карамзин Н.М.* История государства Российского. – М., 2012. – (Российская императорская библиотека).

19. *Мухина В.С., Хвостов А.А.* Отчуждение от других: От прилогов и помыслов к поступку и преступлению: монография. – М., 2013.

20. Добротолюбие в русской природе святителя Феофана, Затворника Вышинского: в 5 т. Т. 2. – М., 1998.

21. *Преподобный Епифаний Премудрый.* Житие преподобного Сергия Радонежского // Земной ангел и небесный человек. К 700-летию преподобного Сергия Радонежского. – М., 2014. – С. 10–175.

22. *Флоренский П.А., священник.* Догматизм и догматика // Соч. в 4-х т. Т. 1. – М., 1994. – С. 550–570.

23. *Флоренский П.А., священник.* Разум и диалектика // Соч. в 4-х т. Т. 2. – М., 1996. – С. 131–142.

24. *Флоренский П.А., священник.* О типах возрастания // Соч. в 4-х т. Т. 1. – М., 1994. – С. 281–317.

25. *Антоний, митрополит Сурожский.* Уверенность в вещах невидимых. Последние беседы (2001–2002): пер. с англ. – М., 2014.

Виктор Петренко, Анатолий Супрун

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ ЕДИНОГО ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

Аннотация. *Обсуждаются проблемное поле смысла человеческой жизни и архетипические образы единого человечества. Эта сущностно значимая идея центрирована на притче Н.В. Гоголя «Шинель», имеющей множество сущностных смыслов. Подтверждается идея о том, что даже самый «последний» человек создан Богом; во многих потребностях лежат искушения – даже помыслы о предмете потребности могут изменять сущность человеческой личности. Авторы находят сущностную близость гоголевской притчи к буддистскому коану.*

Ключевые слова: *архетипические образы; единое человечество; притча; сущностные смыслы; юродивые и блаженные; эго; искушение; потребности; идеал настоящего человека; сострадание.*

Abstract. *Problem domain of man's life meaning and archetypical images of one single mankind is discussed. This essentially significant idea is centered on N.V. Gogol's parable "Shinel" ("The Overcoat") which has a great number of essential meanings. The idea that even "the worst" man is created by God is confirmed; temptation is the basis of a number of needs – even thought about an object of a need can change the essence on man's personality. The authors find essential likeness between Gogol's parable and Buddhist koan.*

Keywords: *archetypical images; one single mankind; parable; essential meanings; holy fool and the blessed one; ego; temptation; needs; ideal of a real man; compassion.*

Дав неожиданное название нашей статье, мы спешим объяснить читателю мотив такого решения. Итак, причем тут архетипические образы в разговоре о православном Н.В. Гоголе и буддизм, а также жанр притчи в социальном рассказе?

Проблемное поле смысла человеческой жизни и бытия

На наш взгляд, творчество Н.В. Гоголя можно рассматривать в ряду таких великих писателей-романтиков, сказочников и мистиков, как Э. Гофман, М. Сервантес, Л. Кэрролл, О. Хаксли, Г. Гессе, Р. Бах, М. Булгаков, Е. Шварц, Дж. Оруэлл, А. и Б. Стругацкие. Их творчество по сути своей двухслойно, то есть за поверхностью сюжетной линии рассказа, повествовательного нарротива лежит проблемное поле смысла человеческой жизни и смысла самого бытия. Рисуя конкретные, присущие определенной культурно-исторической эпохе образы персонажей, эти писатели-визионеры, благодаря мистической интуиции, видят

смысл той или иной фигуры не только и не столько в плоскости социальной жизни, сколько в мистерии Духа или, как выразился Н. Гумилев, «в театре Бога». Мистик прорывается через тяготение земных оков в космос трансцендентального и на языке притчи (смысл которой не всегда понятен и ему самому) пытается определить место человечества в творческой эволюции Духа.

Архетипические образы единого человечества в свете разных культур и религий

Трактовка вечных проблем и архетипических образов единого человечества возможна с позиций разных национальных культур и разных религий. Более того, как алмаз играет разными гранями в зависимости от угла падения на него света, так и Вечный текст с архетипическими образами обнаруживает новые смысловые грани в свете иной культуры. Что же открывается в творчестве Гоголя при взгляде на него с позиции буддийской ментальности?

«Все мы вышли из "Шинели" Гоголя»

«Шинель», несомненно, – одно из наиболее цитируемых произведений великого писателя. Очень короткое, оно как магнит притягивает к себе внимание исследователей снова и снова. Однако хрестоматийное рассуждение о том, что в основе его замысла лежит конфликт между «маленьким человеком» и обществом, конфликт, якобы чреватый бунтом, восстанием, как-то плохо согласуется с намеренно-насмешливым, ироническим отношением автора и к «бунтовщику», и к «власть имущим». Фраза из школьного сочинения: «Срывая шинель с сановного лица, Башмачкин становится в своих глазах и в глазах миллионов таких же, как он, униженных и оскорбленных людей, героем, способным постоять за себя и ответить на бесчеловечность и несправедливость окружающего мира» по уровню гротеска едва ли превосходит язык самого Н.В. Гоголя*. Недотягивает *это* до того уровня литературы, который подразумевает знаменитое высказывание русского писателя: «Все мы вышли из "Шинели" Гоголя»**.

Притча со многими сущностными смыслами

Безусловно, «Шинель» – притча, имеющая более глубокий смысл, нежели тот, что лежит на поверхности. Иронический подтекст совсем не маскирует здесь «соци-

---

* Текст, из которого взята зта фраза, содержится сразу в нескольких базах школьных сочинений, предлагаемых в Интернете для желающих без труда продемонстрировать свои знакомства с программой по литературе.

** Чаще всего это высказывание приписывают Ф. Достоевскому, хотя ни в одном собрании сочинений писателя оно не присутствует. В нашем случае важно то, что смысл зтой фразы никогда и никем не оспаривался.

альный протест», а прямо указывает на неадекватность такой интерпретации. Это притча из разряда библейских и корреспондирует к Евангелию, а не к социальным идеалам «неистового Виссариона» (В. Белинского). Таким способом донесения философского и религиозного смысла Бытия пользовались и Христос, и Будда. Эта особая форма передачи мысли, которая не столько излагает ее, сколько «генерирует» некое содержание в сознании, заставляя слушателей самих задуматься над проблемой и искать решение. Найденное же зачастую невозможно адекватно выразить в слове, поскольку оно выходит за пределы нашего Бытия.

Языком Н.В. Гоголя можно пронять и переродить любого человека

Имеем ли мы право на такую «дешифровку» произведений Н.В. Гоголя? Ответ можно найти в мистическом характере самого художника, и особенно в его языке. Это язык заклинаний.

Н.В. Гоголь верил, что с помощью слов можно пронять и переродить любого человека, а его слово облечено особой силой, данной ему свыше.

В слове – спасение от пороков

В слове – спасение от пороков и грехов. Н.В. Гоголь сочиняет и рассылает молитвы, придавая им особое, сверхъестественное значение; настойчиво упрашивает перечитывать его статьи, письма, художественные произведения: в них есть нечто сокровенное, с первого восприятия не усваиваемое. И дело даже не в том, что он тщательно шифровал в произведениях свои душевные тайны. Зачастую он не мог адекватно выразить владевшую им «запредельную» мысль: «Жуковскому Гоголь сообщает, что он продолжает набрасывать на бумагу “хаос” и что ему открываются тайны, которые дотоле не слышала его душа» [1]. По словам А. Воронского, он много раз возвращается к одной и той же рукописи, правит, переписывает, откладывает и снова возвращается к ней. И так до тех пор, пока этот «хаос» не «отрезонирует» в душе и не материализуется в словах. Это не работа мысли – это скорее чутье гармонии, интуиция мистика, вдохновение художника.

«Молитва не есть словесное дело; она должна быть от всех сил души»

Под влиянием мистических состояний Н.В. Гоголь, по словам П. Анненкова, в 1843 г. уничтожает рукописи второго тома «Мертвых душ» или полностью их переделывает, что равносильно их уничтожению. То, что не достигло гармонии с его переживаниями, не может быть истинным.

Вдохновение Н.В. Гоголя питается молитвой: «Молитва не есть словесное дело; она должна быть от всех сил души и всеми силами души; без того она не возлетит. Молитва есть восторг, – убеждал Н.В. Гоголь

Н.М. Языкова. – Если она дошла до степени восторга, то она уже просит о том, чего *бог хочет, а не о том, чего мы хотим.* <...> Приход бога в душу узнается по тому, когда душа почувствует иногда вдруг умиление и сладкие слезы, беспричинные слезы, происшедшие не от грусти или беспокойства, но которых *изъяснить не могут слова*» [2, с. 233, 235] (курсив наш. – *Авт.*).

Вечный «маленький человек» внутри бездушной государственной машины

Вернемся, однако, к его «Шинели». Уже самое начало повести говорит нам, что это – притча (побасенка). «Итак, в одном департаменте служил один чиновник» (почти как «в одном царстве, в одном государстве...»). И далее идет описание, которое всеми трактуется как характеристика «вечного титулярного советника», «маленького человека» внутри громадной «бездушной государственной машины». Однако при сопоставлении с христианскими ценностями это впечатление оказывается обманчивым. Вот более адекватное описание нашего героя: «Злые шутки, насмешки и издевки со стороны сослуживцев не выбивали его из колеи жизни. Он переносил их покорно и терпеливо. Могло бы даже показаться, что он относился к ним, как к своему дыханию. Словно судьба, определив его в род Башмачкиных и дав ему происходящие от древнегреческого слова "*vakako*" (незлобивый, невинный) имя и отчество Акакий Акакиевич, как будто наказала ему в жизни всегда быть "под башмаком", терпеть унижения и обиды. Для этого она сделала его бедным до "последней грани обмеления" (по известному выражению Ап. Григорьева), послушным, безответным и, по сути, совсем беззащитным и в быту, и на службе перед лицом, большей частью черствых, циничных, честолюбивых, а зачастую и подлых окружающих» [3, с. 75].

Даже самый «последний» человек создан Богом

Имя гоголевского персонажа, пожалуй, должно было служить напоминанием о том, что даже самый «последний» человек – страждущий и нуждающийся – создан Богом, а поэтому и жизнь его, и личность следует ценить: «*Иисус же, подозвав их, сказал им: вы знаете, что почитающиеся князьями народов господствуют над ними, и вельможи их властвуют ими. Но между вами да не будет так: а кто хочет быть большим между вами, да будет вам слугою; и кто хочет быть первым между вами, да будет всем рабом*» (Мф. 10:32–45).

Юродивым и блаженным открыто Царство Божие

По сути, Акакий Акакиевич невинен как дитя. Но именно так изображали юродивых и блаженных, и только таким открыто Царство Божие: «Иисус, призвав дитя, поставил его посреди них и сказал: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете, как дети, не войдете в Царство Небесное» (Мф. 18:1–4). Жизнь героя была

лишена «вещественности». В его жизни не было ничего корыстного или эгоистичного. Даже труд его не воспринимался таковым, а был скорее игрой и творчеством: «Вряд ли где можно было найти человека, который так жил бы в своей должности. Мало сказать: он служил ревностно, – нет, он служил с любовью.

«Удобиее верблюду пройти сквозь игольиые уши, иежели богатому войти в Царство Божие»

Там, в этом переписыванье, ему виделся какой-то свой разнообразный и приятный мир. Наслаждение выражалось на лице его; некоторые буквы у него были фавориты, до которых если он добирался, то был сам не свой: и подсмеивался, и подмигивал, и помогал губами, так что в лице его, казалось, можно было прочесть всякую букву, которую выводило перо его» [4, с. 144]. В отличие от монахов-писцов, у Акакия Акакиевича, как писал М. Эпштейн, «любовь к букве не придерживается ничем, никаким величием смысла» [5, с. 70].

Обратимся к словам Иисуса: «*Истинно говорю вам, что трудно богатому войти в Царство Небесное; и еще говорю вам: удобнее верблюду пройти сквозь игольные уши, нежели богатому войти в Царство Божие*» (Мф. 19:23–24).

Сущностиые особеииости Акакия Акакиевича

Теперь сопоставим эти слова с описанием героя: «Вне этого переписыванья, казалось, для него ничего не существовало. Он не думал вовсе о своем платье: вицмундир у него был не зеленый, а какого-то рыжевато-мучного цвета. Воротничок на нем был узенький, низенький, так что шея его, несмотря на то что не была длинна, выходя из воротника, казалась необыкновенно длинною, как у тех гипсовых котенков, болтающих головами, которых носят на головах целыми десятками русские иностранцы. И всегда что-нибудь да прилипало к его вицмундиру: или сенца кусочек, или какая-нибудь ниточка; к тому же он имел особенное искусство, ходя по улице, поспевать под окно именно в то самое время, когда из него выбрасывали всякую дрянь, и оттого вечно уносил на своей шляпе арбузные и дынные корки и тому подобный вздор. <...>

<...> Приходя домой, он садился тот же час за стол, хлебал наскоро свои щи и ел кусок говядины с луком, вовсе не замечая их вкуса, ел всё это с мухами и со всем тем, что ни посылал бог на ту пору. Заметивши, что желудок начинал пучиться, вставал из-за стола, вынимал баночку с чернилами и переписывал бумаги, принесенные на дом. Если же таких не случалось, он снимал нарочно, для собственного удовольствия, копию для себя, особенно если бумага была замечательна не по красоте слога, но по адресу к какому-нибудь новому или важному лицу. <...>

<…> Написавшись всласть, он ложился спать, улыбаясь заранее при мысли о завтрашнем дне: что-то бог пошлет переписывать завтра? Так протекала мирная жизнь человека, который с четырьмястами жалованья умел быть довольным своим жребием, и дотекла бы, может быть, до глубокой старости, если бы не было разных бедствий, рассыпанных на жизненной дороге не только титулярным, но даже тайным, действительным, надворным и всяким советникам, даже и тем, которые не дают никому советов, ни от кого не берут их сами» [4, с. 145–147]. Внутреннее состояние героя – «не от мира сего» и воистину – «потерянный рай»!

Эго человеческое не имеет границ

В чем же смысл изречения Иисуса? Если вспомнить, что Царство Божие – «не от мира сего» (Ин. 18:36), «не скажут: вот, оно здесь, или: вот, там» (Лк. 17:20–21), то в мир бытийный, «вещный» оно не входит, оно для Бытия – Ничто. И это много меньше, чем «игольное ушко» или «горчичное зерно». Что же составляет «богатство» человеческое, препятствующее вхождению в рай? Очевидно, не сами вещи – они ничьи. Небо, как и земля, не могут принадлежать кому-то. Но Эго человеческое не имеет границ. Оно стремится обладать всем, что видит: «Вот граница! – сказал Ноздрев. – Всё, что ни видишь по эту сторону, всё это мое, и даже по ту сторону, весь этот лес, который вон синеет, и всё, что за лесом, всё это мое…» [6, с. 74]. В Древнем Риме, если ребенка ловили на воровстве, то вначале подвергали испытанию, предлагая на выбор игрушку или золотую монету. Если он выбирал монету, то ему отрубали руку. Главное в этом испытании – понять источник поведения. Есть ли в нем корысть, осознаёт ли он ценность вещи или это всего лишь детская тяга к игре?

Корысть – страсть к приобретению, к поживе; жадность к деньгам

Корысть рождается из желания, осознанной потребности в чем-то. Вещь завладевает сознанием человека, становится его целью, порабощает его. «Блаженны нищие духом, ибо ваше есть Царствие Божие», – говорил Христос (Лк. 6:20). «Нищие духом» можно трактовать двояко. По одной версии, это блаженные, юродивые, не связанные путами социальных норм и потому более чувствительные к зову души и совести, по другой – это люди сознательно (духом) отказавшиеся от материальных благ и, как Франциск Ассизский, раздавшие их нуждающимся. Ибо не сами вещи, но внутренняя, «душевная», алчность к вещам, ненасытное Эго делают нас неспособными к «прохождению» через игольное ушко.

С потребности в чем-то начинается наше искушение

Как же является к нам это «богатство»? И вновь обратимся к Н.В. Гоголю: «Есть в Петербурге сильный

враг всех, получающих четыреста рублей в год жалованья или около того. Враг этот не кто другой, как наш северный мороз, хотя, впрочем, и говорят, что он очень здоров» [4, с. 147]. Н.В. Гоголь даже нашел способ написать слово «Враг» с большой буквы, поставив его в начале предложения.

Потребность в чем-то – это то, что с чего начинается наше искушение. Будучи человеком «не от мира сего», Башмачкин даже не сразу осознаёт причину своего неудобства: «Акакий Акакиевич с некоторого времени начал чувствовать, что его как-то особенно сильно стало пропекать в спину и плечо, несмотря на то что он старался перебежать как можно скорее законное пространство. Он подумал наконец, не заключается ли каких грехов в его шинели. Рассмотрев ее хорошенько у себя дома, он открыл, что в двух-трех местах, именно на спине и на плечах, она сделалась точная серпянка; сукно до того истерлось, что сквозило, и подкладка расползлась» [Там же, с. 157]. Осознание толкает его на мысль об «исправлении» шинели и, наконец, к необходимости приобретения новой. Это совершенно ошеломляет героя и рушит весь его мир.

Когда жизнь человека «овеществляется»...

Когда жизнь человека «овеществляется», в ней появляются ценности и цели. Цель совершенно захватывает его и подчиняет. Он начинает мечтать уже не только о шинели как защите от холода: «С этих пор как будто самое существование его сделалось как-то полнее, как будто бы он женился, как будто какой-то другой человек присутствовал с ним, как будто он был не один, а какая-то приятная подруга жизни согласилась с ним проходить вместе жизненную дорогу, – и подруга эта была не кто другая, как та же шинель на толстой вате, на крепкой подкладке без износу. Он сделался как-то живее, даже тверже характером, как человек, который уже определил и поставил себе цель. С лица и с поступков его исчезло само собою сомнение, нерешительность, словом, все колеблющиеся и неопределенные черты. Огонь порою показывался в глазах его, в голове даже мелькали самые дерзкие и отважные мысли: не положить ли, точно, куницу на воротник? Размышления об этом чуть не навели на него рассеянности. Один раз, переписывая бумагу, он чуть было даже не сделал ошибки, так что почти вслух вскрикнул "ух!" и перекрестился. В продолжение каждого месяца он хотя один раз наведывался к Петровичу, чтобы поговорить о шинели, где лучше купить сукна, и какого цвета, и в какую цену, и хотя несколько озабоченный, но всегда довольный

возвращался домой, помышляя, что наконец придет же время, когда всё это купится и когда шинель будет сделана» [4, с. 154–155].

Обретя потребность в вещи, блаженный становится другим человеком

Акакий Акакиевич становится другим человеком: «Он уже несколько лет не выходил по вечерам на улицу. Остановился с любопытством перед освещенным окошком магазина посмотреть на картину, где изображена была какая-то красивая женщина, которая скидала с себя башмак, обнаживши, таким образом, всю ногу, очень недурную; а за спиной ее, из дверей другой комнаты, выставил голову какой-то мужчина с бакенбардами и красивой эспаньолкой под губой. Акакий Акакиевич покачнул головой и усмехнулся и потом пошел своею дорогою. Почему он усмехнулся, потому ли, что встретил вещь вовсе не знакомую, но о которой, однако же, все-таки у каждого сохраняется какое-то чутье, или подумал он, подобно многим другим чиновникам, следующее: “Ну, уж эти французы! что и говорить, уж ежели захотят что-нибудь того, так уж точно того...” <...>

<...> Акакий Акакиевич шел в веселом расположении духа, даже подбежал было вдруг, неизвестно почему, за какою-то дамою, которая, как молния, прошла мимо и у которой всякая часть тела была исполнена необыкновенного движения. Но, однако ж, он тут же остановился и пошел опять по-прежнему очень тихо, подивясь даже сам неизвестно откуда взявшейся рыси» [Там же, с. 158–161].

Даже помысел о присвоении вожделенной вещи порождает страх потери источника своего счастья

Но даже «условное» присвоение вещи порождает страх и боязнь потери источника «своего» счастья: «Он вступил на площадь не без какой-то невольной боязни, точно как будто сердце его предчувствовало что-то недоброе. Он оглянулся назад и по сторонам: точное море вокруг него. “Нет, лучше и не глядеть”, – подумал и шел, закрыв глаза, и, когда открыл их, чтобы узнать, близко ли конец площади, увидел вдруг, что перед ним стоят почти перед носом какие-то люди с усами, какие именно, уж этого он не мог даже различить. У него затуманило в глазах и забилось в груди» [4, с. 161]. Тот покой, то блаженное существование, лишенное страха перед миром, которым он жил, не осознавая этого, был утерян. Появилась зависимость от других – чиновников, законов и государства, охраняющего частную собственность.

Потеря смысла жизни из-за утраты вожделенного предмета

С утратой шинели, ставшей целью его существования, подчинившей его жизнь, исчез и смысл этой жизни. Поскольку цель всегда указывает на вещь, то достижение цели после непродолжительной эйфории всегда приносит разочарование. Утолить жажду из этого «вечно

соленого источника» невозможно. Утрата шинели для Акакия Акакиевича неизбежно оказалась эквивалентной утрате самой жизни. Но и этого мало.

Н.В. Гоголь не был бы великим мастером гиперболы, если бы остановился на этом. Не только жизнь, но и сама смерть отобрана была у героя падением его с «небес» в мир вещей: «По Петербургу пронеслись вдруг слухи, что у Калинкина моста и далеко подальше стал показываться по ночам мертвец в виде чиновника, ищущего какой-то утащенной шинели и под видом стащенной шинели сдирающий со всех плеч, не разбирая чина и звания, всякие шинели: на кошках, на бобрах, на вате, енотовые, лисьи, медвежьи шубы – словом, всякого рода меха и кожи, какие только придумали люди для прикрытия собственной. Один из департаментских чиновников видел своими глазами мертвеца и узнал в нем тотчас Акакия Акакиевича; но это внушило ему, однако же, такой страх, что он бросился бежать со всех ног и оттого не мог хорошенько рассмотреть, а видел только, как тот издали погрозил ему пальцем» [Там же, с. 169–170].

Наш герой превратился в подобие демона ада

Словом, наш герой превратился в подобие вечно голодного демона ада. Не бунт это и не возмездие, а неумирающая страсть Эго – забрать себе, присвоить. И ведь дело не оканчивается одной шинелью, и даже шинелью его обидчика. Страшная история падения души в ад – вот что такое гоголевская «Шинель».

Интересна еще одна деталь в характеристике героя – его профессия. Н.В. Гоголь писал о каллиграфии с уважением. На Востоке каллиграфия вообще ставилась на один уровень с живописью, поэзией и философией. Работа каллиграфа требовала полного самоотречения и была высоким искусством.

Гоголевская притча адресует читателя к сокровищницам человеческой мысли

Гоголевская притча адресует читателя не только к Евангелию, но и к другим сокровищницам человеческой мысли. Вот несколько параллелей из восточной философии, практически не требующих комментариев.

Лао-цзы: «Для сохранения спокойствия души [человек] должен соблюдать единство. Тогда [в нем] не будут пробуждаться желания. Если сделать дух мягким, человек станет подобен новорожденному. Если его созерцание становится чистым, тогда не будет заблуждений» [7].

Чжуан-цзы: «Кого же называют настоящим человеком? Настоящий человек древности не шел против малого, не хвалился подвигами, не [входил в число] мужей, [представляющих] замыслы. Поэтому, ошибаясь, не рас-

каивался, а поступив правильно, не [впадал] в самодовольство. Такой человек [мог] подняться на вершину и не устрашиться, войти в воду и не промокнуть, вступить в огонь и не обжечься. Своим познанием [он, даже] умирая, мог восходить к пути. Настоящий человек древности спал без сновидений, просыпаясь – не печалился, вкушая пищу – не наслаждался. Дыхание у него было глубоким, исходило из пят, а у обычных людей идет из горла. У человека, побежденного [в споре], слова застревают в глотке, будто [его] тошнит, – чем сильнее страсти в человеке, тем меньше в нем [проявляется] естественное начало. Настоящий человек древности не ведал любви к жизни, не ведал страха перед смертью. Входя [в жизнь], не радовался, уходя [из жизни], не противился, равнодушно приходил и равнодушно возвращался – и только. Не забывал о том, что было для него началом; не стремился к тому, что служило ему концом. Получив [что-либо], радовался, возвращая, об этом забывал. Это и называется не помогать разумом пути, не помогать природе искусственным. Такого и называют настоящим человеком» [8].

Конфуцианский идеал настоящего человека

Конфуцианский идеал настоящего человека как будто списан с образа Акакия Акакиевича до его пробудившейся любовной страсти к шинели. Настоящий человек в конфуцианской морали не выдает страстей и не обладает желаниями. Его жизнь – следование естественному ходу событий и его недеяние не замутит природную чистоту этого потока [9].

Формула У. Джеймса, в которой уровень самооценки обратно пропорционален нашим потребностям, дана в логике конфуцианского мышления. Сведи свои потребности к минимуму и обретешь полную гармонию внутри себя – следует из этой формулы [10].

Неведение как причина страдания

В буддизме причиной страдания является неведение, связанное с ограниченностью человека. Ограниченность же обусловлена, прежде всего, привязанностью к витальным потребностям и объектным, рассудочным восприятием мира. В таком восприятии мир предстает разорванным на отдельные объекты (вещи, предназначенные для удовлетворения тех или иных потребностей Эго) и является принципиально ограниченным (Сансарой). В Махаяне, северной ветви буддизма, был сформулирован принцип: Сансара и Нирвана сопряжены друг с другом; по сути – это одно и то же, но необходимо пробуждение, чтобы осознать это*.

* *Сансара* – обыденный мир, *Нирвана* – трансцендентальный мир: состояние интеграции с миром («Сознание Будды»).

Осозиать мир как целое – достижеиие Нирваиы

Разорвать ограниченность Эго и осознать мир как целое, слиться с этим единством и есть достижение Нирваны. Эта крайне сложная задача предполагает ясное осознание и преодоление всех своих ограничений – как телесных (инстинкты), так и психических (установки, дискурсивное мышление и т.д.). Любое поведение, детерминированное инстинктом, мотивом, конкретной целью, установкой, является ограниченным по своей природе (или деянием). Его истоки и причины лежат в прошлом, которое детерминирует, связывает и ограничивает существование личности, создает жесткую жизненную колею. Единственное допустимое исключение – креативность, творчество, инсайт, результат которого – новое содержание, не связанное с прошлым. Творчество всегда максимально свободно и реализуется без участия Эго. Такое поведение на Востоке называли недеянием, поскольку оно не детерминировано личностными ограничениями и имеет внешнюю природу, связанную с целостностью мира (Нирваной). В этих примерах происходит краткое спонтанное погружение в эту целостность, но не слияние с ней. В дзэн-буддизме была разработана оригинальная психотехника коанов, помогающая его адептам осознать причины своих ограничений и «разотождествиться» с Эго.

Меитальный тупик, в который попал человек на пути к разотождествлению

Коан (яп.) – небольшой текст, описывающий ситуацию, связанную с тем или иным ментальным тупиком, в который попал адепт на пути разотождествления*. Поскольку единственный способ достижения Нирваны – это тотальный инсайт (сатори), снимающий все ограничения, то коан формулируется скорее как подсказка. Это не формально-логическое объяснение (в этой форме от адепта требовалось бы только понимание, а не инсайт), а некий «толчок», выбивающий его из неадекватной установки, ментальной колеи, не позволяющей увидеть корень проблемы.

Гоголевская притча близка к буддийскому коану

По существу, гоголевская притча и по форме, и по содержанию очень близка к буддийскому коану. В ней также содержится некий логический парадокс, позволяющий по-иному взглянуть на себя и социум, увидеть, как наше Эго, социальные установки и привязанности делают нас рабами вещей, незаметно отнимающих свободу и саму жизнь. Мы становимся «мертвыми душами», придатками вещей, заложниками чужого одобрения и социального успеха. Это и есть падение в ад Сансары.

* Примеры классических и современых произведений в жанре коаиа см.: Р.Х. Блайс [11, 12]; Р. Ошо [13].

С точки зрения махаянского буддизма Акакий Акакиевич до пробуждения его страсти обладания – почти архат (тот, кто разрушил привязанность своей человеческой оболочки к Сансаре). Яд влечения, эмоции привязанности низвергают его из состояния внутренней гармонии, перевоплощают в «голодного духа», метущегося и страдающего в силу невозможности насытить свои потребности. «Быть или иметь» – буддийско-фромовская трактовка смысла повести Гоголя «Шинель».

Есть только одна человеческая страсть, которой неведомо пресыщение, – Сострадание

Чему же учит притча Гоголя? Притча учит гармонии через минимизацию потребностей, единству – через уподобление ребенку, недеянию – через отсутствие целей. И предупреждает о крахе всего этого при вкушении яда страсти. Н.В. Гоголь показывает (и, конечно, не только в «Шинели») путь в ад, но не открывает дорогу в рай (отсюда и его неудача со вторым томом «Мертвых душ»). На наш взгляд, причина личностного краха и Акакия Акакиевича Башмачкина, и большинства малых и великих мира сего, да и, наверное, самого Н.В. Гоголя (одной из проекций личности которого был Башмачкин), заключается в неумении любить ближнего (христианство) или сострадать всем живым существам (буддизм). Ибо есть только одна человеческая страсть, которой неведомо пресыщение, – это Сострадание. И есть только одна дорога, ведущая к Храму, – это Любовь.

«Будьте живые души!»

В четверг 21 февраля 1852 года в восемь часов утра Николай Васильевич Гоголь скончался. Одно из последних его завещаний: «*Будьте не мертвые, а живые души*!».

Строки, написанные тонко чувствующим Николаем Васильевичем за несколько дней до кончины: «Аще не будете малы, яко дети, не внидете в царствие небесное.

Помилуй меня, прости, господи! Свяжи вновь сатану таинственною силою неисповедимого креста…

Как поступать, чтобы признательно, благодарно и вечно помнить в сердце моем полученный урок. И страшнее истории всех событий Евангель…» [14, с. 57].

---

1. *Воронский А.* Гоголь. – http: //www.treffpunkt.ru/lit/read.php?id=303& page=51&q=2

2. *Гоголь Н.В.* Н.М Языкову. 4 ноября (н. ст. 1843) // Полн. собр. соч. в 14 т. Т. 12. – М.; Л., 1951. – С. 232–238.

3. *Бельтраме Ф.* Мотивы обиды и возмездия в повести Гоголя «Шинель» // Критика и семиотика. – Вып. 10. – М., 2006. – С. 74–81.

4. *Гоголь Н.В.* Шинель // Полн. собр. соч. в 14 т. Т. 3. – М.; Л., 1938.

5. *Эпштейн М.Н.* Князь Мышкин и Акакий Башмачкин (к образу переписчика) // Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX–XX веков. – М., 1988.

6. *Гоголь Н.В.* Мертвые души. I. // Полн. собр. соч. в 14 т. Т. 6. – М.; Л., 1951.

7. *Лао-цзы.* Дао Дэ Цзин http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000 588/ index.shtml

8. *Чжуан-цзы* // Мудрецы Китая: Ян Чжу, Ле-цзы, Чжуан-цзы. – http: //lib.ru/POECHIN/CHZU/chzhuan.txt

9. Беседы и рассуждения Конфуция. – СПб., 2001.

10. *Джеймс У.* Психология. – М., 1991.

11. *Блайс Р.Х.* Золотой век дзэн. Антология классических коанов дзэн эпохи Тан. – СПб., 2001.

12. *Блайс Р.Х.* Мумонкан. Застава без ворот. – СПб., 1997.

13. *Ошо Р.* Не ум: цветы вечности. Таинство и поэзия запредельного. – М., 1995.

14. *Мочульский К.В.* Духовный путь Гоголя // Гоголь. Соловьев. Достоевский. – М., 1995.

Анна Чёрная

ИГРЫ ДЕВОЧЕК С КУКЛАМИ И КУКОЛЬНЫМИ ДОМИКАМИ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРАХ

Аннотация. *Представлен анализ исторического контекста игр девочек с куклами и кукольными домиками в разных культурах. Антропологические материалы, посвященные детским играм с куклами, помогают воссоздать контекст куклы как знака. Архаические функции куклы, используемой в ритуалах и традиционных церемониях, объективируют исторически присущий ей культурный статус. В традиционных культурах через игры девочек с куклами играющие получают соответствующую информацию о социальной среде, социально-психологических отношениях, символах, ценностях и идеалах взрослого мира. Игры с куклами отражают социально значимые образы идеализированной взрослой жизни.*

Ключевые слова: *кукла; игровая культура; замещения; кукла как культурно-исторический знак.*

Abstract. *The article presents the analysis of historical and contemporary context of girls' plays with dolls and doll-houses. The anthropological material about children's plays with dolls and doll-houses helps to recreate the doll context as a cultural sign. The archaic functions of the doll used in rituals and traditional ce-remonies objectify the historically inherent cultural status of the doll. In traditional cultures, through dolls plays children who play with their peers and older children, receive relevant information about natural and social environment, social relationships, symbols, values and ideals of adults' world. Dolls plays reflect socially significant images and senses of idealized adult life.*

Keywords: *game culture; play substitutions; dolls; dolls as a cultural-historical sign.*

1. Введение

Кукла как культурный феномен

Исследования куклы как культурного феномена представлены широким диапазоном работ в философии, антропологии, этнографии, истории, археологии, искусствоведении. Психология, накопившая значительный опыт в исследовании игры, акцентирует свои интересы на роли игры в культурном развитии ребенка. В психологии развития исследовательский интерес к играм девочек с куклами определяется специфическими социально и личностно значимыми функциями куклы, обогащающими развитие. Психологические исследования ориентированы на изучение развивающих возможностей

куклы, анализ реальной игровой практики современных детей, использование куклы в игровой психотерапии.

Сопряжение двух значимых линий анализа

Исследования игр с куклами представляются важными в контексте сопряжения двух значимых для психологии линий анализа – культурно-исторического и собственно психологического. Репрезентативность куклы как культурного артефакта, объекта материальной культуры детства, одного из главных символов детства является идеальным условием для привлечения идей культурно-исторической психологии к исследованию феноменологии игр девочек с куклами.

Ключевые идеи культурно-исторической теории

Определяющая роль в исследовании игр девочек с куклами и кукольными домиками принадлежит культурно-исторической теории, постулирующей идею о том, что все психологические функции человека следует рассматривать как продукт исторического развития. Обращение к историческим свидетельствам об играх девочек с куклами в примитивных и традиционных культурах способствует пониманию исторических закономерностей развития игры как культурного феномена и средства культурного развития ребенка.

Исторический и культурный контекст игр девочек с куклами

Цель исследования – анализ исторических и культурных контекстов игр девочек с куклами и кукольными домиками в разных культурах, значимых для понимания их развивающего психологического потенциала. Антропологический материал о детских играх с куклами позволяет воссоздать феноменологию куклы как продукта культурно-исторического развития.

Две линии онтогенетического развития

В данном ракурсе рассмотрены две линии онтогенетического развития, исторически заложенные многовековым опытом освоения человеком предметно-знаковых функций куклы. Одна из них связана с генезисом игрового замещения, корни которого уходят в историческое прошлое человечества. В сознании родового человека неодушевленные предметы одушевлялись, антропоморфные фигурки могли использоваться в ритуальных практиках взрослых и в детской игре. Антропоморфизация неодушевленного предмета, приписывание ему качеств человека имеет место в онтогенетическом развитии в связи с овладением ребенком предметным замещением. Другая линия онтогенетического развития связана с социализирующими функциями куклы, включенной в определенный социальный и культурный контекст. Кукла как предмет материальной культуры детства, имеющий ярко выраженную этноспецифическую принадлежность, обеспечивает усвоение ребенком значимых культурных форм поведения.

Игра как психологический феномен

Значимым положением культурно-исторической теории, определившим логику исследования, является представление об игре как психологическом феномене, имеющем статус основного пути культурного развития ребенка и, в частности, развития его знаковой деятельности, а также о статусе игры как психологического средства в процессе трансформации натуральных психических процессов в культурно детерминированные высшие психические функции.

Игра как репрезентант знаковой функции сознания

В игре идеально представлена логика развития знаковой деятельности – от функционального отношения к предмету к предметному замещению как репрезентанту знаковой функции сознания. Благодаря предметному замещению, через игру ребенок постигает абстрактное значение предметов, их символическую функцию, что является важнейшим условием развития знаковой функции сознания.

Каждому из нас, пишет Л.С. Выготский, случалось видеть маленького ребенка, с величайшей серьезностью нянчившего обрубок дерева. Никакой актер не может сыграть это с такой убедительностью, как это делает ребенок. Он действительно смотрит на обрубок дерева, а воспринимает куклу, он наделяет самые примитивные объекты теми качествами, какие диктуются его опытом, его фантазией [1].

Игра с куклой значима для постижения душевной жизни ребенка

Игра, согласно В.С. Мухиной, представляется значимым феноменом для постижения душевной жизни ребенка. Психологическое значение куклы связано с готовностью ребенка переносить свой эмоциональный опыт на другого человека или на неодушевленный предмет, способностью, идентифицируясь с куклой, действовать в игре от имени куклы и от своего имени. Игры с куклами оказывают влияние на эмоциональное и нравственное развитие дошкольника: ребенок переживает со своей куклой все события собственной и чужой жизни во всех эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Игра с куклами становится своеобразной школой социальных отношений [2].

Эмпирический материал

Обращение к историческим реальностям игр девочек с куклами и кукольными домиками в различных культурах обусловило выбор специфического эмпирического материала. К анализу привлечены этнографические, антропологические данные об играх девочек с куклами и кукольными домиками в примитивных и традиционных культурах.

Этнографические и антропологические материалы

В целях сравнительно-психологического анализа использованы материалы, характеризующие игры

девочек с куклами в Европе, Америке, на африканском континенте. Большой массив данных составили описания традиционных игр девочек с куклами и кукольными домиками в русской культуре. Дополнительно использованы материалы, характеризующие особенности игр современных девочек с куклами и кукольными домиками.

Методы исследования

В данном исследовании в качестве основополагающего использован метод теоретической реконструкции культурных условий развития, исторически фиксируемых в игре. Историко-генетическая логика как логика выведения, а не полагания ориентирована на диалектику развития игровой культуры. В ее основе – представление об игровой культуре как способе коллективной аккумуляции социального опыта сообщества, этноса, сословия, группы. В исследовании использован метод сравнительно-психологического анализа, посредством которого анализировались игры девочек с куклами в разных культурах.

2. Кукла в истории культуры

Кукла – антропоморфное подобие человека

Кукла, согласно словарю В.И. Даля, – сделанное из тряпья, кожи, битой бумаги, дерева и пр. подобие человека, а иногда и животного [3]. Кукла – один из древнейших артефактов игровой культуры, произведенных и используемых человечеством исключительно в игровых (не утилитарных) целях – обрядах, ритуалах, праздниках, детских играх.

Архаичность куклы

Многочисленные антропоморфные фигурки, найденные в археологических раскопках древнейших цивилизаций, подтверждают архаичность куклы. Кукла из слоновой кости, найденная на территории Чехии, насчитывает, по оценкам специалистов, 30–35 тысяч лет. Куклы из керамики, дерева, алебастра, найденные в Древнем Египте и государствах Древнего Востока – Шумере и Аккаде, относятся к Бронзовому веку. Терракотовые, деревянные, металлические куклы из раскопок поселений крито-микенской эпохи, несут следы эгейской цивилизации (3000–1000 гг. до н.э.). Алебастровая кукла с подвижными руками и ногами, найденная в фундаменте храма в Персии, изготовлена в 1100 г. до н.э. [4]. Терракотовая кукла и кукольная посуда, обнаруженные в ходе раскопок Трои, датированы 1260 г. до н.э. [5].

Мнения авторитетных археологов и антропологов

Согласно мнениям авторитетных археологов и антропологов, антропоморфные фигурки, атрибутируемые как детские игрушки, оставляют открытым вопрос об их истинной принадлежности и функциональности.

Одна из причин «разночтений» кроется во внешне осязаемом сходстве детской куклы с похожими, но иными в функциональном отношении антропоморфными предметами: вотивными (жертвенными) куклами; куклами-оберегами; «чертовыми» куклами, выступавшими магическим орудием в руках колдуна и ворожеи; миниатюрными статуэтками, сопровождавшими умерших в их загробной жизни; женскими фигурками, бывшими атрибутами аграрной магии.

Амбивалентность архаических антропоморфных фигурок

Обзор исследований куклы в антропологии, истории, этнографии указывает на функциональную амбивалентность архаических кукол, использовавшихся взрослыми в культовых, обрядовых, ритуальных целях и в детских играх. Данная ситуация требует от исследователя, обращающегося к изучению архаических антропоморфных фигурок, тщательного анализа культурного контекста для определения их принадлежности к артефактам материального мира ребенка. Как полагает П. Круппа, многие дошедшие до наших дней детские игрушки оказываются после тщательной экспертизы вовсе не игрушками, а предметами поклонения, не куклами, а богинями плодородия [6]. По мнению Д.Б. Эльконина, археологическая игрушка ничего не говорит исследователю об ее употреблении ребенком [7]. Согласно Ф. Арьесу, специалисты по истории и коллекционеры кукол и миниатюрных фигурок почти не в состоянии отличить куклу – детскую игрушку от других миниатюрных изображений, в огромном количестве поставляемых археологическими раскопками [8].

Антропоморфные фигурки – экспонаты Британского музея

Обратимся к сравнению антропоморфных деревянных статуэток – экспонатов Британского музея и деревянных фигурок из коллекции Государственного Русского музея. Антропоморфные фигурки, обнаруженные в гробницах эпохи Древнего (XVIII–XXIII вв. до н.э.) и Среднего (XXI–XVIII вв. до н.э.) царств, сопровождали умершего рабовладельца в загробный мир. Пивовар, пахарь с быками, носильщики, несущие в амбары мешки с зерном, плотники и ткачи, занятые привычным для них делом, пастухи, пасущие стада коров, гребцы, налегающие на вёсла в барках с поднятыми парусами, отряды воинов с луками и копьями, повара, жарящие гусей и пекущие круглые хлебцы, найдены в погребениях рабовладельцев [9].

Антропоморфные фигурки богородских мастеров

Антропоморфные фигурки, изготовленные богородскими мастерами в начале XX в., воспроизводят бытовые сюжеты: «Сбивание масла», «Рубка капусты», «Стирка с вальком», «Обед», «Мужичок сомневающийся» – и адресованы детям как игрушки [10].

Современные свидетельства об амбивалентности антропоморфных фигурок

Современные антропологические материалы также свидетельствуют о функциональной амбивалентности антропоморфных фигурок у ныне живущих представителей родовых культур.

Антропоморфные фигурки ачайваямских оленеводов

Ачайваямские оленеводы*, продолжая верить в охранительную силу антропоморфных фигурок, используют их в качестве личных и семейных оберегов. Маленькие антропоморфные фигурки из сучка тальниковой ветки – *оккамакли* – используются взрослыми как оберег, охраняющий младенца от злых духов. Деревянная антропоморфная фигурка *гычгый* охраняет домашний очаг. Сшитая из оленьей шкуры, набитая оленьим волосом антропоморфная фигурка *кукла, ищущая табун*, используется ачайваямскими оленеводами как охотничий оберег [11].

Эвенкийские антропоморфные фигурки духов хомоконов

Эвенки ненской группы используют как охранительный оберег вырезанные из лиственницы антропоморфные фигурки духов хомоконов. Такими же фигурками играют эвенкийские девочки 3–5-летнего возраста [12].

Кукла – вместилище душ умерших

Согласно В.Я. Проппу, в верованиях очень многих народов «волшебная куколка служит заместителем ушедшего под землю. Она представляет собой умершего, ее нужно кормить, и тогда умерший, инкарнированный в этой куколке, будет оказывать помощь [13].

Погребальные куклы народов Западной Сибири

В культуре народов Западной Сибири погребальные куклы используются в ритуалах, связанных с погребением умерших родственников. Изготовление кукол, ритуальных двойников умершего, сопровождается обрядовыми действиями – кормления, жертвоприношения. С такими же куклами играют девочки 5–8 лет.

Погребальные куколки без лица хантов и манси

Ханты и манси после смерти человека изготавливают погребальных кукол – иттарма, итэрма, сонгэт, мохар, окинь, считая их вместилищем одной из душ умершего [14].

По данным В.С. Мухиной, на северо-западе Сибири, в Ханты-Мансийском округе, когда умирает человек, современные ханты делают куколку без лица. Поминая умерших, ханты «кормят» куколку свежей едой: в случае смерти женщины сорок дней, мужчины – пятьдесят дней. Весной, когда подходит срок поминовений умершего, погребальную куклу кладут в символический чум и подкладывают туда чучело птички чирка. Поджигают. Если огонь взялся хорошо, всё быстро сгорело, зна-

---

* Этническая группа численностью около 400 человек, проживающая в Корякском автономном округе на Дальнем Востоке России.

чит, душа усопшего легко отлетела на Север. В эту пору все птицы летят на Север. Осенью, когда подходит срок поминовений умершего, погребальную куклу кладут в символический чум у реки и подкладывают туда тушку рыбки сырок (или пелять). Разводят костерок вокруг погребального сооружения и ждут, чтобы все сгорело и душа легко ушла на Север. В это время все рыбы устремляются к Северному Ледовитому океану. Такую же куколку – без лица – в подарок своей внучке делает бабушка манси*.

В науке на объяснение функциональной амбивалентности куклы существуют разные точки зрения.

Теория пережитков

Согласно теории пережитков (Э. Тайлор, М. Элиаде), «спускание» предметов взрослого мира в сферу детского пользования связано с утратой ими утилитарных и сакральных функций. Любопытно видеть, отмечает Э. Тайлор, что после того, как развивающаяся цивилизация отбросила в сторону практическое употребление какого-нибудь древнего предмета, он все еще может переживать себя в виде детской игрушки [15].

Другая точка зрения связана с представлением об одновременном использовании куклы и как детской игрушки, и как атрибута ритуальных практик взрослых.

Идеи этнографа В. Харузиной

Согласно В. Харузиной, наивное смешение в жизни предметов, употребляемых для забавы и для серьезных целей, частое употребление в разных целях человеческих изображений ставит перед исследователем вопрос: можно ли считать куклу «первой и естественной игрушкой ребенка и не является ли она позднейшим подражанием человеческим изображениям, изготовленным с более серьезной целью?».

Кукла – естественная игрушка девочек

Опираясь на антропологические материалы, автор полагает, что мы привыкли видеть в кукле естественную игрушку девочек у многочисленных народов земного шара. В стремлении создать себе «ребеночка», предмет для «материнских забот», девочки выказывают большую изобретательность. Багдадские девочки, которым матери не давали в руки кукол, нянчили вместо них подушки и обрубки дерева, сходные с человеческой фигурой.

Кукла в верованиях малокультурных народов

Вместе с тем человеческое изображение в виде куклы в верованиях и преданиях малокультурных народов связывается с чем-то оживленным: первобытный человек не может представить образ без души. Эти представления встречаются в верованиях и преданиях наро-

* Экспедиционные материалы В.С. Мухиной, 2011 г.

дов мира. Деревянные изображения человека madub, согласно представлениям туземцев островов Торресова пролива, по ночам оживают и ходят вокруг плантаций с ревуном, от звука которого произрастает растительность. Гиляки верят, что всякое антропоморфное изображение имеет душу живого существа, наподобие которого оно сделано. Обские остяки и ямальские самоеды делают своим детям особых двух-трехвершковых кукол (окань), некоторое подобие женщин, без головы, туловища и конечностей, чтобы избежать сходства со священными изображениями, вырезаемыми из дерева в честь и память усопших родственников [16].

Приведенные свидетельства ставят под сомнение культурную схему перехода, спускания в сферу детского пользования предметов взрослого мира.

Амбивалентное отношение к предмету в сознании родового человека

Открытый Л. Леви-Брюлем закон партиципации (соучастия) объясняет мышление примитивного человека как мышление дологическое. Когда Л. Леви-Брюль, пишет Л.С. Выготский, характеризует закон соучастия, он подчеркивает иной тип логики, чем наша, тип связей примитивной логики, согласно которой один и тот же предмет (вещь) может соучаствовать в нескольких совершенно различных формах бытия [1].

На амбивалентное отношение к предмету в культурах архаического типа указывает А.К. Байбурин, полагая, что в условиях господства цельной семиотической модели мира в человеческой деятельности существовала нерасчлененность символических и утилитарных функций предметов. Вследствие этого любая вещь могла служить одновременно как утилитарным, так и семиотическим целям [17].

Б.М. Бернштейн подчеркивает факт функциональной вибрации, обеспечивавшей родовому человеку возможность одновременного восприятия и использования предмета и как вполне реального, практически полезного (утилитарного), и как эстетически ценного, и как наделяемого при определенных условиях сверхъестественной силой [18].

Э. Лич определяет данный феномен первобытного сознания незначительным «соскальзыванием» в восприятии, в результате чего нейтральный предмет может наделяться символическим значением, техническое действие смешивается с «выражающим» [19].

Антропогенетичекая закономерность

Приводимые аргументы иллюстрируют антропогенетичекую закономерность освоения человеком предметного мира, связанную с параллельным овладением утилитарными функциями предмета и воз-

можностью наделения предмета символическими значениями и смыслами. Нерасчлененность в сознании первобытного человека утилитарных и символических функций предмета отчетливо обнаруживается в амбивалентном использовании в примитивных культурах антропоморфных фигурок, одновременно используемых и в качестве детской игрушки, и в качестве сакрального, ритуального предмета – оберега, амулета, атрибута аграрной магии. Приводимые ниже антропологические материалы, относящиеся к разным культурам, свидетельствуют об одновременном использовании кукол в обрядовых, ритуальных, игровых практиках взрослых, об их присутствии в обрядах детского цикла и в детской игре.

3. Кукла в традиционной культуре

В традиционной культуре бытование куклы включено в корпус обрядовых, празднично-игровых практик взрослых. Традиционная кукла – непременный атрибут детского цикла (Детского календаря) обычаев и обрядов, связанных с рождением и воспитанием детей. Особое место в традиционной культуре занимает самодельная кукла-игрушка, изготовленная из подручных материалов взрослыми или самими детьми.

Обрядовые куклы

Обрядовые куклы широко представлены в земледельческой обрядности – обрядах «переходного» типа, земледельческих праздниках, связанных с началом и окончанием сева или жатвы, выпасом скота. Изготовление и обыгрывание обрядовых кукол включено в комплекс представлений и верований крестьянина-земледельца. В земледельческой обрядности куклы, изготовленные из природных материалов, персонифицировали Землю, природные стихии, символизировали веру в хороший урожай, плодородие земли, благополучие.

Куклы земледельческой обрядности

В земледельческих праздниках народов Европы одетая в женскую одежду грубая кукла из снопов спелого зерна символизировала Матерь Хлеба, Матерь зерна, Королеву хлебных полей [20]. У русских наряженная в сарафан и кокошник жатвенная кукла, сделанная из последнего снопа, символизировала Деву жатвы [21]. В русском обряде похорон, потопления или растерзания куклы антропоморфные фигурки из веток, соломы или колосьев олицетворяли величие растительной силы Земли [22]. Соломенное чучело Масленицы, обрядовая кукла «кукушка» символизировали память об умерших предках. «Дождевые» и «солнечные» куклы, использовавшиеся у народов Дагестана и Северо-Восточного

Кавказа в обрядах вызывания дождя и солнца, олицетворяли миф об умирающем и воскресающем Боге [23].

Свадебные куклы

Свадебные куклы, использовавшиеся в свадебной обрядности, транслировали важную информацию, связанную с «женской магией» – успешным замужеством, деторождением, сохранением и продолжением рода, передавались от старших поколений к младшим. Выходя замуж, женщина уносила с собой свои куклы, прятала их в мешок и клала в угол под изголовьем в надежде под их воздействием получить детей. В русской крестьянской семье приветствовались игры девочек со свадебными куклами, которые считались покровительницами деторождения.

Поминальные куклы

Поминальная кукла – символическое изображение, двойник умершего, воплощение его духа – используется в погребальной и поминальной обрядности. Поминальные куклы итарма у хантов и манси, сванская и абхазская кукла-манекен (нахаз, аншан) несут смысловую нагрузку сакрального предмета, посредством которого родственники умершего могут общаться с ним. Такие куклы хранятся на любимом месте умершего вместе с предками-покровителями в специальной берестяной коробке до момента воплощения души умершего в новорожденном.

Вотивные куклы

Вотивные (жертвенные) куклы (от лат. Votivus – торжественно обещанный, посвященный) с глубокой древности приносились в жертву божествам, духам с просьбой об излечении, исцелении, предохранении от болезней или с благодарностью за исполнение желаний. Древнегреческие девочки и мальчики, достигая юношеского возраста, посвящали вотивных кукол богам [23]. Римские девушки, созрев для брачной жизни, вешали своих кукол как обетную жертву на статую Венеры с посвящениями богине любви. Взрослые во время Сатурналий приносили в жертву греческому богу Сатурну сделанных из терракоты и теста кукол Sigillaria. Индейцы пуэбло в Санта-Ане приносили в церковь фигурки из необожженной глины в надежде получить от Иисуса йаньи силу и благословение [24].

Куклы в обрядности детского цикла

В семейной обрядности, связанной с рождением, крещением детей, использовались специально изготовленные обрядовые куклы. Родильные и крестильные куклы, изготовленные к рождению детей, несли функцию семейных оберегов, бережно хранимой семейной реликвии, знак плодовитости рода. Родильные и крестильные куклы были и первой игрушкой, которую давали младенцу для забавы. На севере России малень-

кую родильную куклу вкладывали в колыбель рядом с девочкой, сопровождая песенным заговором:

Сонница-бессонница,
Не играй моим дитятком,
А играй этой куколкой! [25].

Вепсскую родильную куклу, изготовленную до рождения младенца, клали в колыбельку, чтобы согреть её. После рождения куклу подвешивали над колыбелькой для охраны малыша от порчи и сглаза. Когда ребенок подрастал, маленькую родильную куклу, помещавшуюся в детской ладони, давали как первую игрушку.

Традиционная кукла-игрушка

Культурный прототип традиционной куклы-игрушки – антропоморфная фигурка, имеющая схематичные, обобщенные признаки человека, подчас едва узнаваемые.

Традиционная самодельная кукла, специально изготовленная взрослыми для детской игры, вобрала в себя типичные черты обрядовой куклы. Психологическая ценность самодельной куклы заключена в высокой степени условности «кукольного образа». Нейтральный предмет – травинка, щепка, палочка, кость животного, в котором лишь угадывается намек на куклу, превращается в куклу-самоделку, имеющую выраженные антропоморфные черты. Примитивность, схематичность отдельных частей тела – лица, туловища, рук, ног, головы, табуирование имени, снимая излишнее сходство, бо́льшую подробность, позволяют играющему с такой куклой ребенку «достроить» кукольный образ в соответствии с игровым замыслом.

Архетипические черты традиционной куклы

По мнению этнографов, архетипической чертой традиционной куклы является ее конструкция, способ изготовления. Согласно Г.С. Виноградову, для этнографа-собирателя важна подробная информация об особенностях традиционной куклы: изображает ли кукла неопределенную человеческую фигуру или специально женскую, мужскую, детскую определенной народности; есть ли у куклы конечности, подвижны ли они; каков механизм движения куклы; из каких материалов изготовлена кукла; имеет ли кукла лицо; каким способом намечены черты лица; почему в определенных местностях встречаются куклы без лица; как одета кукла; имеет ли способ изготовления куклы отношение к местным ремеслам; есть ли у куклы имя [26].

Обратимся к этнографическим свидетельствам, характеризующим локальные традиции изготовления кукол в традиционной культуре.

Конструкции кукол у русских

Типичные конструкции традиционных кукол у русских – топорно-щепная, глиняная, столбиковая, сшитая тряпичная. Щепные куклы средней полосы России делались из плоских щепок, отколотых от цельного куска дерева и, как правило, не имели лица. Глиняные куклы («глинышки», «глинтышки») близки по форме к обрядовому печенью в виде типичной женской фигуры с конической нижней частью. Глиняные куклы-барышни изображали «женщину в широчайших платьях» [27].

Столбиковые куклы

В основе конструкции столбиковой куклы – скатанный в плотный жгут кусок ткани, головной платок. Способ изготовления столбиковых кукол зафиксирован в ее названии. Согласно этнографическим материалам, столбиковые куклы распространены на территории России (Белгородская, Курская области, Хакасия, Чувашия). В разных местностях бытовали куклы-закрутки, куклы-скрутки, куклы-скалки, куклы-скатки. Столбиковую куклу, сшитую из домотканого полотна, окрашенного натуральным соком, наполняли обрезками ниток, травой, крупой. Вверху столбик завязывали, намечая круглую или цилиндрическую голову. Как правило, столбиковая кукла не имела рук, ног, туловища. Она была безликой либо с «лицом», которое перевязывалось цветной суровой ниткой крест-накрест.

Столбиковую куклу, изображавшую младенца («ляльку»), взрослые клали в колыбельку к новорожденному как оберег, ее же давали девочкам раннего возраста для игры.

Тряпичные куклы

Более сложный конструктивный тип традиционной куклы – тряпичная кукла, сшитая из отдельных частей. Конструкция такой куклы имеет четко узнаваемые антропоморфные признаки – голову с лицом, туловище. В основе тряпичной куклы – сшитый из ткани мешочек, к которому пришивались голова, руки, ноги. В центральных и южных районах России данный тип кукол представлен тряпичными набивными куклами, для изготовления которых небольшой текстильный мешочек плотно набивали тряпками, шерстью, опилками, песком. В отдельных местностях туловище куклы заполняли золой, зерном или крупой. Отсюда названия кукол – «зольная кукла»; «зерновушка», «зерновка», «крупеничка» [28].

Сохранность традиций изготовления кукол

Анализ приведенных антропологических и этнографических данных, относящихся к разным культурам и разным историческим эпохам, показывает высокую сохранность традиций изготовления кукол, употреблявшихся в древнейших культурных практиках. Изживаю-

щие себя куклы для взрослых сохраняются в традиционных культурах в способах изготовления кукол для детей. При этом традиционная самодельная кукла, изготовленная взрослыми для детской игры, сохраняет внешние признаки обрядовой, ритуальной куклы. Детскую куклу, как правило, одевали в платье, повязывали платок. Часто такие куклы образуют кукольную семью: кукла мама имеет младенца, маленького ребенка.

4. Культурный и психологический контекст игр девочек с самодельной куклой

Термин «самодельные куклы»

Термином «самодельные куклы» или сходными с ним – «народные», «изготовленные дома», «уличные», «куклы трущоб» – принято обозначать класс игрушек, самостоятельно изготовленных детьми, не имеющими доступа к промышленно изготовленным игрушкам. Другая смысловая нагрузка, закрепленная за данным термином, подчеркивает социальный статус или принадлежность к культуре, в которой живет ребенок [29].

Простая кукла

Ст. Холл использовал термин «простая кукла» для описания самостоятельно изготовленных детьми кукол. Предметы, которые употребляются детьми вместо кукол и в качестве заместителей кукол, всегда требуют приписывания им более или менее психических качеств и обращения с ними, как с одушевленным или чувствующим существом. Преимущество самой простой куклы в том, что она дает толчок воображению, открывая ребенку больший простор для фантазии, чем полностью законченная кукла. Используя предметы для изготовления простых кукол, дети приписывают им психические качества человека и обращаются с ними, как с одушевленным или чувствующим существом [30]. По данным Е.А. Покровского, простая кукла – одна из немногих игрушек, с глубокой древности и до наших дней сохранившаяся в ряду детских игрушек. При своей простоте и полной понятности для ребенка она продуктивно развивает его фантазию, не дает детям уже готовый материал и даже результат того, что на самом деле они должны были добиться и до чего дойти собственной догадкой или собственным творчеством.

Игры девочек с куклами в традиционной культуре

По данным Е.А. Покровского, в России, на Кавказе в куклы играют девочки от трех до десяти лет. Пока девочки малы, им обыкновенно обряжает кукол кто-либо постарше, но, как только они получают возможность хотя бы мало-мальски научиться владеть иглой, одежду для кукол уже шьют сами. Девочки представляют себе кукол настоящими людьми: заставляют их есть,

спать, разговаривать, ходить в церковь, на работу, стряпать, угощать, справлять праздники, свадьбы, похороны, крестины, словом, повторяют всё то, что они видят и слышат у себя дома или на улице. Чаще всего кукла изображает мать, которая то укладывает своих детей спать, то кормит их, то забавляет, то утешает в горе. Этнографические материалы Е. Покровского описывают игры девочек с куклами в пределах российских этносов – черемисов (марийцев), вотяков (финских инородцев, проживавших на территории современной Вятки), остяков (хантов, кетов, селькупов), самоедов (ненцев). Для изготовления простой куклы девочки использовали природные материалы: палочки, камешки, кору деревьев, глину, мел, приспосабливали бытовые предметы – свертываемый в «скалку» головной платок, тряпки [27].

Этнографические материалы В. Харузиной

По данным В. Харузиной (1912), игры девочек с куклами, сделанными из природных материалов растительного и животного происхождения, распространены у многих народов мира. Встретив австралийскую девочку с развилистой веткой на шее, вряд ли догадаешься, что она носит на себе свою куклу, подобно тому как взрослая мать носит живого ребенка. В руках девочки из Смоленской губернии или Венгрии простое полено обращается в куклу, потому что оно в верхнем своем конце повязано платочком и завешено фартучком. Белая палочка из Северного Камеруна становится куклой после того, как на нее наклеивают кусочки черного воска, дающие представление о голове и плечах. Кафрские и индейские девочки из Северной Америки, крестьянские дети в Провансе и Венгрии играют с куклами из кукурузного початка, а венгерские девочки – еще и с куклами из маковых цветов. В Медынском уезде Калужской губернии девочки играют с куклами из лопушьего листа.

Ст. Холл, К. Эллис об играх с простыми куклами

Ст. Холл и К. Эллис (1897) приводят обширный список предметов и материалов, использовавшихся девочками для изготовления кукол. В Нью-Йорке, Нью-Джерси, Эдинбурге, например, находят применение природные материалы: палки, цветы, листья, трава; колосья, земляные орехи, желуди, картофель, глиняные трубки, раковины, грязь и глина, деревянные чурбачки, птичьи перья. Нередко девочки приспосабливают бытовые предметы: подушки, перевязанные ремнем; бутылки, наполненные подкрашенной водой; маленькие зажимки для белья; части платья; газеты; кресла и стулья; носовые платки; пуговицы; спички; зубные щетки; фартуки; бечевку; машинки для снимания башмаков; шарики из

теста; полотенца; катушки; метелки; гвозди; ножки от кровати; палочки от леденцов; пуговицы с крючками; ключи; зонты. Имитируют куклу игрушки и игровые предметы: игральные кости, кегли, резиновые мячи.

Изготовление самодельных кукол – элемент детской игры

По мнению Ш. Ломбард, деятельность детей по изготовлению самодельных игрушек непосредственно включена в детскую игру. В традиционных детских игровых сообществах Кот-д'Ивуара в процесс изготовления самодельных игрушек, как правило, включены дети 7–12 лет, не занятые в полевых работах. Игровые сообщества объединяют небольшие группы детей по месту жительства [31].

Ж.П. Росси указывает на исключительную важность создания самодельных игрушек и игр с ними в пределах игровой деятельности детей и подростков. В подборе и использовании для изготовления кукол материалов минерального, растительного, животного происхождения отчетливо проявляются детская изобретательность и творчество [32].

Игры девочек с простыми куклами в наше время

Современные антропологические данные свидетельствуют о сохранности традиций использования природных материалов для изготовления самодельных кукол. Ненецкие девочки играют с простыми куклами, сделанными из утиного клюва и куска сукна с нашитыми на него разноцветными полосками [33]. Якутские девочки мастерят больших (взрослых) и маленьких (детских) кукол из конских или коровьих бабок, одевают их в лоскуты разноцветной материи и кусочки меха. Большой кукле, изображающей беременную женщину, под передник вкладывают маленькую [34]. Хакасские девочки используют для игры архаичный тип кукол из астрагалов. Куклу из астрагала наряжают в одежду, из бусинок делают глаза, рисуют рот. Основой для кукольной головы может быть и монетка, обвязанная тряпочкой и перехваченная у шеи длинной веревкой – руками [35]. Киргизские девочки играют с безликими куклами из головного платка – «Чунурок куйчак» [36]. Узбекские девочки играют в игру «Кугирчок ясали» (наряжаем куклу). Используя для изготовления куклы две перекрещенные палочки, девочки создают кукольные семьи [37].

Атрибуты кукольной жизни

Особая роль в интерпретации образа куклы в традиционной культуре принадлежит атрибутам кукольной жизни. Кукольные домики, кукольные наборы встраивают образ куклы в определенный культурный контекст. В традиционной культуре русского Севера кукла «мама» и кукла «младенец» живут в игрушечном доме-корытце с детской люлькой или кроваткой [38].

В многочисленных коробках, коробочках, «сундучках» и «коробах» хранятся кукольный гардероб, постельные принадлежности, предметы одежды. Кафрские дети строят для своих кукол небольшие хижинки – точные копии настоящих жилищ. Они оснащают их маленькими глиняной утварью, камнями для перемалывания зерна и пр. Дети устраивают в них кукольные празднества, кукольные пляски, свадьбы [16]. На Крайнем Севере России вплоть до настоящего времени девочки играют с традиционной чукотской куклой, по форме напоминающей младенца или ребенка. Куклу, сшитую из кусочков оленьей шкуры, одевают в комбинезон – кэркэр или меховую шубку – кухлянку. Кукольный комбинезон, имеющий сзади точно такой же открывающийся клапан – макы, как и настоящий детский комбинезон, ориентирует девочку на проигрывание реальной ситуации ухода за младенцем. Играя с такой куклой, девочка меняет мох, вкладываемый под клапан в комбинезоне точно так же, как это делает мать, ухаживающая за грудным младенцем. Эвенкийские девочки играют с куклами, живущими в берестяной колыбельке – бэбэкэн – со съемным чехлом из тонкого меха, спальными меховыми мешками и одеялами [39].

Условность кукольного образа

Психологическая ценность самодельной куклы заключена в высокой степени условности кукольного образа. Материал и способ изготовления куклы-игрушки, обладая условностью и символичностью, не ограничивают и не шаблонизируют творчество, а стимулируют, мотивируют игру. Ребенок, играющий с самодельной куклой, имеет возможность «достроить» образ в соответствии с игровым замыслом.

Предметное замещение

Создание простой куклы и игра с ней вносят свой вклад в важнейшее приобретение раннего онтогенеза – предметное замещение. Простая кукла дает возможность довольствования одной-двумя чертами, вызывающими представление, намек, напоминание, сходство.

Исследования раннего онтогенеза показывают исключительную важность предметного замещения в психическом развитии ребенка.

Символическое, или условное, действие

В раннем онтогенезе в ситуации предметного замещения совершаемые с предметом действия приобретают характер символических, или условных. Согласно Н.А. Бернштейну, в условном действии предмет является уже не непосредственным объектом, а вспомогательным средством для воспроизведения в нем или с его помощью абстрагированных, непредметных соотношений [40].

Отсроченное подражание

Ж. Пиаже относит появление замещающего действия к 18-му месяцу жизни ребенка. Замещающее действие возникает в ситуации отсроченного подражания, когда представление (образ) предмета отделяется от реального действия с ним. В основе такого представления лежит способность, состоящая в умении представить одну вещь посредством другой [41].

Предметы-заместители

В развитии предметного замещения важная роль отводится предмету-заместителю. Предмет-заместитель, используемый в качестве куклы, может обнаруживать внешнее сходство с человеком либо давать возможность играющему выполнения функционально соответствующего игровому замыслу действия: кормить, укачивать, укладывать спать. Ст. Холл отмечает, что использование огромного разнообразия предметов, не имеющих лица, конечностей или головы и, тем не менее, употребляемых детьми вместо кукол (в качестве заместителей кукол), всегда предполагает приписывание предмету определенных психических качеств и обращение с ним как с одушевленным или чувствующим существом.

«Комочек тряпок или деревяшка становятся в игре маленьким ребенком»

По наблюдению Л.С. Выготского, «комочек тряпок или деревяшка становятся в игре маленьким ребенком, потому что они допускают такие же жесты, которые допускают ношение на руках маленького ребенка или кормление его» [42].

Согласно Д.Б. Эльконину, в раннем возрасте, благодаря замещающему действию, бытовые предметы используются в качестве недостающих, «дополнительных» к сюжетным игрушкам. Дети дошкольного возраста воспринимают замещающие предметы как самостоятельные сюжетные игрушки, средства транспорта, мебель, предметы интерьера, одежду и пр. [43].

Благодаря игровому замещению обеспечивается возможность использовать нейтральный предмет и в качестве одного из главных персонажей детской игры – куклы.

5. Социальный и культурный контекст игр девочек с куклами и кукольными домиками

Игры с куклами и кукольными домиками отражают социально значимые образы и смыслы взрослой жизни. Образ куклы интерпретируется как знак человека, включенного в определенный социальный и культурный контекст.

Социально значимые образы и смыслы куклы в традиционной культуре

Материалы Ж.П. Росси об играх африканских девочек с куклами показывают, что в традиционной культуре через игру в куклы, в которой младшие дети играют со старшими, усваиваются социальные роли, этические

и моральные ценности семьи, передаваемые из поколения в поколение. Куклы играют важную роль в жизни детей, особенно дочек кочевников Северной Африки и Сахары. Чаще всего женские куклы представляют невест, могут также представлять замужних женщин, матерей, младенцев, редко – старух или разведенных. Девочки играют с женскими куклами, отражая особенности взрослой жизни – бытовые праздники, беременность, роды, похороны и свадьбы. Мужская кукла выступает в роли жениха, пастуха, уважаемого человека, воина, всадника, погонщика мулов [44].

Европейская кукла

Иными значениями и смыслами наполнена игра с куклами европейских детей начала прошлого века. «Их кукла – большая кукла. Одетая так же, как одеваются дети их сословия, – не просто игрушка, а ребенок ребенка. Каждый вечер ее раздевают и укладывают спать, каждое утро ее одевают, моют, причесывают, убирают ее кровать по всем правилам искусства – перевертывая тюфяк, встряхивая простыни; затем убирают ее умывальный стол, наполняют кувшин водой, вытирают пыль на кукольной мебели; раз в неделю производится уборка кукольной мебели» [40].

Темы и сюжеты игр девочек с куклами

Материалы, относящиеся к разным историческим эпохам и культурам, иллюстрируют социальный и культурный контекст игр девочек с куклами и кукольными домиками. Среди них – фото- и видеоматериалы Ж.П. Росси, запечатлевшие игры африканских девочек; отчеты К. Эллиса, Ст. Холла об играх с куклами английских, шотландских, американских девочек; описания игр французских девочек с куклами в детском саду г-жи Брандт; фотоматериалы автора об играх девочек с куклой Братц.

Анализируемые темы и сюжеты «сыграны» с разными и похожими куклами – восковыми, бумажными, фарфоровыми, лоскутными, резиновыми, картонными, гипсовыми, деревянными, вязаными куклами английских, шотландских, американских девочек начала XX века. Примитивными и «простыми», самостоятельно изготовленными женскими, мужскими, детскими куклами сахарских и североафриканских девочек и куклами Братц – модными кукольными конкурентками Барби, с которыми играют сегодня дети разных континентов.

В анализируемых материалах можно условно выделить несколько ключевых сюжетов.

Во-первых, это игры в кукольную жизнь: купание, одевание, укладывание спать. Игра в кукольную жизнь, в которой каждый играющий с куклой ребенок разыгрывает отдельный сюжет, не требует партнера, разыгры-

вается по типу игры рядом, но не вместе. Игры в кукольную жизнь типичны для детей раннего и младшего дошкольного возраста. В потенциале возрастного развития игры в кукольную жизнь объединяются общим сюжетом ролевой игры. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте игра в кукольную жизнь может трансформироваться в развернутую режиссерскую игру. Типичность содержания игр в кукольную жизнь в разных культурах обусловлена схожестью бытовых сюжетов из жизни взрослых, которые дети отражают в игре.

Во-вторых, зто игры во «взрослую» жизнь, отражающие особенности социально-нормативных отношений взрослых, широкий социальный контекст взрослой жизни. Такие игры представлены сюжетами, отражающими специфику профессиональной деятельности взрослых, праздники, развлечения, особенности семейных отношений. Следует отметить зтическую и моральную стороны сюжетов игр во взрослую жизнь, сложные социальные контексты, усваиваемые детьми.

Наконец, зто игры, отражающие сложные контексты бытия человека. Наиболее типичные сюжеты игр формируются вокруг таких культурных событий жизни, как свадьба, рождение ребенка, роды, похороны и т.д. Психологический статус игр – в их ярко выраженной ориентации на смыслы бытия человека. В таких сюжетах наиболее выражена культурно-специфическая картина жизни человека, семейные традиции, особенности взаимоотношений полов, воспитания детей, ритуалы, связанные с рождением и смертью.

6. Выводы

Антропологический материал об играх девочек с куклами и кукольными домиками иллюстрирует историю овладения знаком как культурным средством развития. Возникающая в первобытном сознании способность одновременного восприятия и использования предмета и как утилитарного, и как символического обнаруживает сходство со способностью к предметному замещению, которая возникает в раннем онтогенезе. Социальная репрезентация куклы как одного из древнейших иконических знаков человека занимает важное место в овладении культурными формами поведения.

Самодельные куклы используются преимущественно в традиционных культурах с тенденцией к снижению их статуса в игровом арсенале современных детей. Вытеснение «простой» куклы из жизни современного ребенка представляет опасность дефицитарного социального раз-

вития, подчиненного строгому социальному и культурному шаблону. Ребенок, имея дело с готовым стандартизированным образом куклы, строго ограничен в возможностях его интерпретации. В то же время богатейший арсенал «простой» куклы, накопленный в традиционных культурах, может быть активно использован в развитии творческого потенциала современного ребенка.

---

1. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Человек. – М., 1993.

2. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 3-е изд., исправл. и доп. – М., 2013; *Мухина В.С.* Игрушка как средство психического развития ребенка // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 123–128.

3. *Даль В.И.* Кукла // Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2. – М., 2001. – С. 213–214.

4. Kinder – Spielzeug aus Alterzeit. Eine Geschichte des spielzeugs von Karl Grober. – Munchen, 1927.

5. *Субботский Е.В.* Золотой век детства // Ребенок открывает мир. – М., 1991.

6. *Kruppa P.* The History of Childhood // The Texas Humanist. 1985. March–April. – P. 52–58.

7. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – 2-е изд. – М., 1999.

8. *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. – Екатеринбург, 1999.

9. Британский музей. Лондон: альбом. – М., 1980.

10. *Плотникова М.В.* Богородская игрушка в коллекции Н.П. Колпаковой // Первые Бартрамовские чтения: сб. материалов. Художественно-педагогический музей игрушки РАО. – Сергиев Посад, 2004. – С. 147–152.

11. *Горбачева В.В.* Традиционные личные и семейные «охранители» ачайваямских оленеводов // Советская этнография. – 1980. – № 5. – С. 104–113.

12. *Горбачева В. В.* Обряды и праздники коряков. – СПб., 2004.

13. *Пропп В.Я.* Морфология «волшебной» сказки: исторические корни волшебной сказки. – М., 1998.

14. *Уткин Г.С.* К вопросу о типологии культовых сооружений эвенков нижней Тунгуски // Палеоэтнологические исследования на юге средней Сибири: сб. науч. трудов. – Иркутск, 1991. – С. 168–175.

15. *Тайлор Э.* Первобытная культура. – М., 1989.

16. *Харузина В.* Игрушки у малокультурных наро-

дов // Игрушка. Ее история и значение: сб. статей под ред. Н.Д. Бартрам. – М., 1912. – С. 85–140.

17. *Байбурин А.К.* Ритуал в системе знаковых средств культуры / Этнознаковые функции культуры.– М., 1991. – С. 23–42.

18. *Бернштейн Б.М.* Искусствоведческие аспекты изучения традиционной культуры // Традиционная культура. – 2000. – № 2. – С. 3–18.

19. *Лич Э.* Культура и коммуникация: логика взаимосвязи символов (к использованию структурного анализа в социальной антропологии) / пер. с англ. – М., 2001.

20. *Фрэзер Дж.* Золотая ветвь: исследование магии и религии / пер. с англ. М.К. Рыклина. – М., 2003.

21. *Забылинъ М.* Русскій народ: его обычаи, обряды, преданія, суеверія и поэзія. Въ четырехъ частяхъ. – М., 1880.

22. *Пропп В.Я.* Исторические основы некоторых русских религиозных празднеств // В.Я. Пропп. Фольклор. Литература. История. – М., 2002. – С. 54–91.

23. *Сефербеков Р.И.* Пантеон языческих божеств народов Дагестана (типология, характеристика, персонификации): автореф. дис. ... д-ра историч. наук. – Махачкала, 2009.

24. *Кольрауш Э., Вагнер Г.* Подвижные игры. – СПб., 1903.

25. *Дайн Г. и Дайн М.* Русская тряпичная кукла. Культура, традиции, технологии. – М., 2007.

26. *Виноградов Г.С.* Этнография детства и русская народная культура в Сибири / сост., коммент., аннотированный, именной и географический указатели А.А. Сириной и О.А. Акулич. – М., 2009.

27. Детские игры, преимущественно русские. Е.А. Покровский. – М., 1895. Репринтное издание. – СПб., 1994.

28. *Морозов И.А.* Феномен куклы в традиционной и современной культуре. – М., 2011.

29. *Brookshaw Sh.* The Material Culture of Children and Childhood: Understanding Childhood Objects in the Museum Context // Journal of Material Culture. – 2009. – № 14. – P. 365–383.

30. *Холл Ст.* Исследование о куклах // Очерки по изучению ребенка / Под ред. и с предисл. проф. Н.Д. Виноградова. – Б. м. – Изд-во Пучина. – 1925. – С. 11–68.

31. *Lombard Ch.* Village training / School training: comments on the manufacture of toys in the present society of the Ivory Coast // Newsletter The Association for the study of play. – 1982. – Vol. 9. – № 1. – P. 18–22.

32. *Rossie J.P.* Children s dolls and doll play / Saharan and North African luding heritages. – Stockholm. Stockholm International Toy Research Centre (SITREC), 1999.

33. *Хомич Л. В.* Обычаи и обряды, связанные с детьми, у ненцев // Традиционное воспитание детей у народов Сибири. – Л., 1988. – С. 3–85.

34. *Дьяченко В.И.* Воспитание детей у якутов // Традиционное воспитание детей у народов Сибири. – Л., 1988. – С. 198–215.

35. *Кустова Ю.Г.* Ребенок и детство в традиционной культуре хакасов. – СПб., 2000.

36. *Панкова Т.В.* Психолого-педагогические основы сравнительной педагогики. – Бишкек, 2002.

37. *Нарбашева М.А.* Психологический анализ развивающих функций народных игр (на материале игр дошкольников в камешки): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1993.

38. *Морозов И.А., Горб Д.А., Засецкая М.Л.* Трудовое воспитание у прибалтийско-финских народов Северо-Запада СССР // Традиционная культура и мир детства: сб. науч. тр. Ч. 1. Этническое своеобразие способов воспитания. – Л., 1991. – С. 5–17.

39. *Фролова А.Н.* Традиционные игры и игрушки народов Крайнего Северо-Востока России. – Магадан, 2003.

40. *Бернштейн Н.А.* Биомеханика и физиология движений. – М., 1997.

41. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. – М., 1994.

42. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. – М., 1983. – С. 6–328.

43. *Эльконин Д.Б.* Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Психическое развитие в детских возрастах. – М., Воронеж, 1997.

44. *Rossie J.P.* Moroccan children's toys between yesterday and today. – Osby., Sweden, 2004; Rossie, J.P. Saharan and North African Toy and Play Cultures. Commented Bibliography on Play, Games and Toys. – Stockholm, 2005.

45. Детские сады во Франции // Вестник воспитания. Научно-популярный журнал, издаваемый под ред. д-ра Н.Ф. Михайлова. – М., 1924. – № 5. – С. 118–120.

Практика

Проблемы образования в США

Адам Дрейфус

ОЖИДАНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНО ПРОДОЛЖЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. *Роль ожиданий родителей и учителей относительно академических достижений школьников и студентов – предмет исследований специалистов на протяжении многих лет.*

В основу представленной работы легло исследование Грегори и Хуана (2013), изучавших положительные ожидания учащихся 10-х классов, их родителей, преподавателей английского языка и математики. В предлагаемой работе исследовалась взаимосвязь между положительными ожиданиями родителей и учащихся старшей школы, отношением учащихся к образованию, социально-экономическим статусом, расой, полом и решением учащихся продолжать образование.

Ключевые слова: *образование; значение продолжения образования; формы поддержки студентов; значение позитивных ожиданий родителей и учащихся.*

Abstract. *The role of parental and teacher expectations on a student's success in secondary and postsecondary education have been documented in numerous research studies over the years. Building on the work of Gregory and Huang (2013), which showed positive expectations of students, parents, English, and mathematics teachers in the 10th grade, the purpose of this study was to investigate the relationship between positive expectations from both parents and high school students, student attitudes regarding education, socioeconomic status, race, and gender on college attendance.*

Keywords: *education; importance of college attendance; forms of students' support; significance of positive expectations of parents and students.*

---

* Перевод Е.В. Беловол.

1. Введение

В исследовании Джулиана и Коминиски (Julian and Kominiski, 2011) сообщалось, что сотрудник с дипломом об окончании средней школы зарабатывает в год на $23 000 меньше по сравнению с сотрудником, имеющим диплом бакалавра. Эта работа основана на данных, собранных в рамках лонгитюдного исследования в области образования (ELS) в 2002–2006 гг. В рамках этого исследования в 2002 г. опрашивались и тестировались ученики 10-х классов, а в 2004-м – ученики 12-х классов всех школ США.

Эти классы были выбраны потому, что именно в старшей школе учащиеся начинают всерьез задумываться о своем дальнейшем образовании. На их решение оказывают влияние такие факторы, как социально-экономический статус семьи, ожидания родителей и самого учащегося, опыт обучения в школе (положительный или отрицательный), а также ожидания преподавателей.

Целью настоящего исследования является изучение влияния вышеперечисленных факторов на решение учащегося о дальнейшем продолжении обучения в колледже.

Результаты исследований в области образования свидетельствуют о возрастании уровня школьного образования в США. Так, Р. Балфанз с соавторами сообщали, что с 2006 по 2010 г. количество учащихся, окончивших старшую школу, возросло на 6,5% [1]. Сегодня 78% учащихся США заканчивают старшие классы средней школы, а к 2020 г. этот показатель достигнет 90%. Эти цифры во многом обусловлены возросшим количеством латиноамериканских и афроамериканских выпускников. С 2006 по 2010 г. количество латиноамериканских учащихся, окончивших старшие классы средней школы, увеличилось на 10%. Количество выпускников афроамериканского происхождения за этот период возросло с 59,2 до 66,1%. Такой прирост произошел за счет жителей южных штатов США, где число учащихся, заканчивающих старшую школу, неуклонно растет. Примерно 50% из 10 штатов, в которых наблюдается рост числа выпускников, приходится на южные регионы страны. При этом южные штаты также лидируют по количеству учащихся, бросивших школу; такие школы называют «школами недоучек». Школа относится к данной категории, если списочный состав учащихся в 12 классе составляет 60% и меньше по сравнению с тем, что был тремя годами ранее (в 9 классе). В отчете Центра исследований в области образования США (2010) указывается, что до 30% учащихся старшей школы не заканчивают обучение в школе.

Последствия такого результата, в первую очередь, важны для учеников с не белым цветом кожи. В среднем такие учащиеся в два раза чаще не оканчивают старшую школу. По данным Национального центра по статистике образования (NCES), только 18% белых учащихся не оканчивают старшую школу, тогда как для их латиноамериканских и афроамериканских ровесников этот показатель составляет 34% и 37% соответственно [2].

Однако исследования, посвященные выпускникам высшей школы, в основном свидетельствуют о снижении их количества. Согласно NCES, сегодня Соединенные Штаты занимают 16-е место в мире по количеству 25–34-летних лиц, имеющих дипломы о высшем образовании, в то время как еще в 2000 г. США занимали первое место по этому показателю среди развитых стран. По данным NCES, не завершили свое обучение 42% студентов, пытавшихся получить степень бакалавра, и 72% студентов, обучавшихся по двухгодичной программе в колледже для получения степени младшего специалиста.

Бюро по статистике занятости прогнозирует, что для успешной конкуренции на мировом уровне США ежегодно требуется 800 тысяч выпускников высших учебных заведений, а всего – 16 миллионов служащих с высшим образованием в качестве трудовых ресурсов.

Совершенно очевидно, что существует потребность в увеличении числа учащихся, которые продолжат образование в колледжах, при этом особое внимание должно уделяться тем учащимся, которые показали невысокие результаты на вступительных испытаниях [3].

Имеется много форм поддержки студентов, и при этом множество лиц связано с последующим образованием учащихся.

А. Грегори и Ф. Хуан [4] при изучении форм поддержки, которая может быть оказана студентам, использовали экологический подход [5]. Одна из таких форм поддержки – вера в потенциал студента и его успехи в дальнейшем образовании после окончания школы. Это явление называется «положительные ожидания». На сегодняшний день практически не существует исследований, посвященных влиянию положительных ожиданий на подростков. Данные лонгитюдного исследования в области образования позволяют выделить эффекты ожидания в качестве отдельных независимых переменных.

Хамрик и Стэйдж (Hamrick, Stage, 2004) также доказывают, что необходимо проводить исследования на выборке из группы риска для определения того, могут ли положительные ожидания служить фактором, снижающим влияние таких переменных, как низкий доход и цвет кожи. В ряде исследований была проанализирована связь между ожиданиями родителей и последующими действиями их детей [6–7].

2. Ожидания студентов

Вера студентов в себя связана с их академическими достижениями [9]. Ким и Шерраден выявили, что ожидания студентов относительно их академических успехов позволяют прогнозировать их более поздние учебные достижения [10]. Д. Вуд с соавторами выяснили, что афроамериканским мальчикам, которые учатся в старшей школе, ожидания относительно их дальнейшего образования прогнозируют результаты последующего образования в течение года после окончания школы [11]. З. Мелло, изучив результаты тестирований, обнаружил, что ожидания учащихся в 14-летнем возрасте предсказали их достижения в образовании, когда им исполнилось 26 лет [12].

Все эти исследования говорят о том, что позитивные ожидания являются стимулирующими. Стимулирующие ожидания, как определили Гре-

гори и Хуан, – это «факторы, которые увеличивают вероятность положительного результата независимо от категории риска той группы, к которой принадлежит студент» [4]. Ф. Лозел и Д. Фаррингтон использовали аналогичный термин – «фактор прямой защиты» [13].

Р. Бозик с соавторами выявили, что вероятность того, что учащиеся из семей с низким доходом будут впоследствии посещать колледж, меньше по сравнению с их сверстниками из семей с более высоким доходом [14]. Д. Скиарра и К. Амброзино обнаружили, что принадлежность к расовым и этническим группам является мощным предиктором обучения в колледже [15]. Они пришли к мнению, что латиноамериканские и афроамериканские учащиеся с меньшей вероятностью будут поступать в колледж по сравнению с их белыми одноклассниками и одноклассниками азиатского происхождения.

М. Руттер убежден, что исследователи должны выявлять «легко поддающиеся влиянию» факторы, которые могут выступать в качестве защитных для учащихся из групп с высоким риском [16]. К поддающимся влиянию факторам в контексте данной работы относятся те, на которые легко воздействовать, не обращаясь постоянно при этом к таким проблемам, как бедность и расизм. Устойчивыми, неизменными переменными могут быть пол, раса и социально-экономический статус.

Переменные факторы, которые легко поддаются воздействию, включают ожидания учащегося, ожидания учителя и отношение учащегося к своей школе. Многообещающим является то обстоятельство, что в некоторых исследованиях выявлен высокий эффект ожидания для групп с высокими факторами риска. Г. Сандефур с коллегами обнаружили, что высокие родительские ожидания латиноамериканских учащихся увеличивают вероятность того, что они будут поступать в колледж [17].

А. Беннер и Р. Мистри назвали несколько источников ожиданий (родители, учащиеся, учителя и др.), оказывающих положительное воздействие на последующие результаты [9]. Они также пришли к выводу, что ожидания со стороны матери непосредственно связаны с последующими достижениями в области образования. Более того, показано, что вера в себя – один из наиболее важных факторов, определяющих решение о дальнейшем продолжении образования в высшей школе.

Подводя итог проведенным исследованиям, можно сделать вывод, что позитивные ожидания детей и их родителей способствуют решению учащегося о поступлении в колледж в большей степени, чем присутствие таких факторов риска, как социально-экономический статус, раса и пол. Авторы предполагают, что наличие нескольких источников ожидания играет дополнительную положительную роль, а эффект ожидания будет разным между группами и внутри них.

Основываясь на упомянутых исследованиях, предполагается, что позитивные ожидания (как родителей, так и самих учащихся старшей школы), так же как и отношение учащегося к обучению, оказывают большее влияние на желание поступить в колледж, чем социально-экономический статус, раса или пол.

3. Метод

Выборка. Для изучения вопроса использовались данные лонгитюдного исследования в области образования (срез 2002 г.). Исследование в области образования было организовано как лонгитюдное с целью получить данные о критических моментах, через которые проходят учащиеся в старшей школе при выборе дальнейшего образования и будущей профессии. Для сбора данных о процессе образования и его результатах опрашивались одни и те же ученики, когда они учились в 10 классе и через два года – когда стали учащимися 12-го, выпускного класса. Данные представляют собой информацию об особенностях обучения, о предикторах того, что обучение будет прекращено, о доступности образования и настойчивости учащихся, о выборе их решения – продолжать образование или начать трудовую деятельность.

В весеннем семестре 2002 г. (этот срез рассматривался как базовый) все учащиеся 10-х классов школ США были опрошены, а результаты объединены в одну выборку. Опросу также подверглись родители, учителя, директора школ и библиотекари. Через два года, в тот же весенний семестр, но уже 2004 г., респонденты были снова опрошены и протестированы, причем опрос коснулся как учеников, оставшихся в своих школах, так и тех, что перешли в другие школы либо на домашнее обучение, окончили школу экстерном или бросили ее.

Для всех учащихся, участвовавших в обоих этапах этого исследования, требовалась выписка из учебной ведомости. В выписках указывались оценки за четыре года (с 9 по 12 класс), то есть за всю старшую школу. Собиралась также информация о дисциплинах, которые преподавались в школе.

4. Переменные

Баллы вступительного экзамена умеренно и положительно связаны с посещением колледжа ($r=0,489$). Обязательность посещения колледжа, несомненно, нарушает допущения множественного регрессионного анализа, но, так как переменная «балл вступительного экзамена» является непрерывной, мы сочли возможным использовать этот показатель вместо фактора «посещение», тем более что между указанными переменными существует корреляционная связь.

Из общей базы данных были выбраны ответы на три пункта анкеты: а) вопрос для родителей: «Как Вы думаете, каковы будут дальнейшие достижения Вашего ребенка в области образования?»; б) вопрос для учащихся: «Как Вы думаете, каковы будут Ваши дальнейшие достижения в области образования?»; в) вопрос для учащихся: «Насколько Вы любите школу?».

Ожидания родителей относительно дальнейшего образования своих детей измерялись по шкале Лайкерта – от 1 балла (меньше, чем диплом об окончании старшей школы) до 7 (PhD, MD – кандидат наук, доктор медицины или другие научные степени). Ожидания самих учащихся относительно их дальнейшего образования также измерялись шкалой

Лайкерта – от 1 балла (меньше, чем диплом об окончании старшей школы) до 7 (PhD, MD – кандидат наук, доктор медицины или другие научные степени). Степень любви учащегося к школе измерялась по шкале Лайкерта – от 1 балла (совсем не любит школу) до 3 (очень любит школу).

Ответы на эти пункты стали основой для дальнейшего факторного анализа, в рамках которого изучались три переменные: а) ожидания родителей относительно дальнейшего образования их детей; б) ожидания самих учащихся относительно их дальнейшего образования; в) отношение учащегося к школе. В дополнение к этим трем базовым переменным для множественного регрессионного анализа были выбраны независимые и контрольные переменные. Как отмечалось выше, эти переменные включают баллы вступительного экзамена в колледж, измеряемые по шкале Лайкерта: 0 – не посещает колледж; 1 – открытый прием в колледж (без экзаменов); 2 – баллы вступительного экзамена находятся в нижнем квартиле; 3 – баллы вступительного экзамена находятся в двух средних квартилях и 4 – балл вступительного экзамена находится в верхнем квартиле, а также принимались во внимание пол, раса и социально-экономический статус студента.

5. Методы анализа

5.1. Факторный анализ

Факторный анализ переменных был выбран для того, чтобы изучить ожидания студентов и родителей относительно поступления в колледж, их отношение к обучению в колледже. Ожидания и отношения измерить довольно сложно, однако выбранные переменные подсказывают способ, с помощью которого можно изучать влияние ожиданий на последующий уровень достижений в области образования. Если родители обращают внимание на учебу детей и приветствуют успехи в школе, то, скорее всего, они и в дальнейшем будут поощрять своих детей к продолжению образования; если же сами учащиеся предполагают продолжать свое образование, то весьма вероятно, что они будут стремиться оправдать свои ожидания. Именно поэтому пункты анкеты об ожиданиях родителей относительно дальнейшего образования их детей и ожиданиях детей относительно своего дальнейшего образования были выбраны для дальнейшего анализа. Последний вопрос об отношении к школе предполагает, что если учащиеся любят свою школу, получают от пребывания в ней удовольствие, то они с большой вероятностью продолжат свое образование и в колледже.

Эти переменные были использованы в факторном анализе для создания фактора «положительные ожидания», посредством которого отражена роль возбуждения относительно последующего обучения, которое приходит с решением поступать в колледж.

5.2. Допущения факторного анализа

Прежде чем проводить факторный анализ, необходимо проверить данные на их соответствие предъявляемым к ним требованиям. Это подразумевает, что данные непрерывны, их распределение соответствует

кривой нормального распределения, нет выбросов, отсутствует высокая коллинеарность и сохраняется линейность.

Как отмечалось выше, эти данные непрерывны, хотя диапазон шкал у них разный. При этом для пунктов относительно ожиданий как родителей, так и учащихся наблюдается очень небольшое количество ответов с баллом 4. Это вполне естественно, поскольку в качестве ответа на вопрос предлагается следующий: «Поступить в колледж, но не закончить 4-летний курс обучения». Трудно представить себе студентов, которые бы планировали поступить в колледж и не закончить его, и практически не найдется родителей, мечтающих, чтобы их ребенок не закончил образование.

Гистограмма распределения трех переменных соответствует нормальной кривой распределения, хотя для переменных ожидания детей и родителей относительно их дальнейшего образования распределения были бимодальными с отрицательной асимметрией, но эта бимодальность является следствием низких четырех значений для этих переменных. Распределение ответов на пункт анкеты, выясняющий отношение к школе, соответствует кривой Гаусса. Выбросы данных отсутствовали, коллинеарность не наблюдалась, все корреляции были ниже 0,99.

Выделение факторов осуществлялось методом главных компонент, количество выделяемых факторов определялось по графику собственных значений (был выделен один фактор, соответствующий резкому скачку на графике).

5.3. Множественный регрессионный анализ

Для выравнивания выборки использовалась процедура взвешивания. Корреляционная связь между пропущенными значениями оценок фактора и зависимой переменной оказалась довольно слабой ($r = 0{,}373$) что свидетельствовало о случайном характере пропущенных значений.

По переменной «раса» наблюдалось 6,79% пропущенных значений, по переменной «пол» – 5,95%. Для зависимой переменной было отмечено 42% пропущенных значений. Процент может показаться достаточно высоким, однако это можно объяснить тем, что данные о дальнейшем пути учащихся собирались уже после окончания школы, а значит, сам процесс их сбора представлял определенную трудность. Пропущенные значения были восстановлены.

В качестве зависимой переменной при построении уравнения множественной регрессии использовались баллы вступительных экзаменов. Баллы, полученные на вступительном экзамене, были выбраны в качестве замены информации о посещаемости колледжа, поскольку эта переменная является количественной и непрерывной. Фактор положительных ожиданий, пол, раса и социально-экономический статус студентов выступали в качестве независимых переменных.

5.4. Допущения множественного регрессионного анализа

Прежде чем проводить множественный регрессионный анализ, необходимо было проверить данные на их соответствие предъявляемым

к ним требованиям. Проверялись нормальность распределения исходных переменных, равенство дисперсий, отсутствие выбросов и высокой коллинеарности.

И хотя данные использовались неоднократно, мы не можем объяснить, что вызывает отклонения от нормы (потолочный эффект) на диаграмме рассеяния. Коллинеарность выражена слабо, поскольку все факторы, увеличивающие дисперсию (VIF), были ниже 0,5. Гипотеза относительно уравнения регрессии следующая:

H0: β и «положительные ожидания» = 0,

HA: β и «положительные ожидания» > 0.

5.5. Результаты

Исследователи изначально предполагали, что позитивные ожидания родителей и студентов, как и отношение учащихся к обучению, будут оказывать большее влияние на поступление в колледж, чем любой другой фактор, включая социально-экономический статус, половую или расовую принадлежность. Действительно, все эти факторы оказывают статистически значимое влияние на оценки вступительного экзамена, что, в свою очередь, сказывается на посещении колледжа, однако фактор положительных ожиданий имеет второе по значимости влияние.

5.6. Факторный анализ

После того как исходные данные были проверены на их пригодность для проведения факторного анализа и установлено, что нет никаких ограничений, данные исследования были использованы для выделения методом главных компонент одного фактора, получившего название «положительные ожидания». Что касается доли общей дисперсии, то у переменной «отношение к школе» наименьшее значение, равное 0,305. Интересно отметить, что, хотя учащиеся были не очень высоко мотивированы относительно обучения в школе, их мотивация и ожидания относительно будущего оказались достаточно высоки.

В целом факторный анализ продемонстрировал хорошие результаты, и новый фактор «положительные ожидания» был использован во множественном регрессионном анализе.

5.7. Множественный регрессионный анализ

Проведение множественного регрессионного анализа показало, что переменная «положительные ожидания» имеет высокую положительную корреляцию с баллами вступительных испытаний ($r = 0{,}605$). Это переменная оказывает наиболее сильное влияние, так как β=0,362. Социально-экономический статус также имеет положительную корреляцию с баллами вступительных испытаний и является второй по значимости переменной с коэффициентом в уравнении регрессии β=0,341. Как обсуждалось в обзоре литературы по данному вопросу, более высокий социально-экономический статус обычно ведет к более высокому уровню поступления в колледж.

Для переменной «пол» у женщин была выявлена слабая положительная корреляционная связь с экзаменационными баллами. Слабая корре-

ляционная связь была выявлена также между переменной «раса» и баллом вступительного экзамена. Исключение составили учащиеся азиатского происхождения, у которых наблюдалась слабая положительная корреляционная связь.

Хорошо известно, что расовая принадлежность традиционно является определяющим фактором в принятии решении о поступлении в колледж и его посещении, особенно для представителей белой и желтой рас.

Поскольку фактор, выделенный в результате факторного анализа, коррелировал положительно с баллом вступительных экзаменов, можно сделать вывод, что информация об ожиданиях родителей и учащихся может в некоторой степени стать хорошей заменой для баллов вступительных испытаний при предсказании успешности академических достижений студента.

5.8. Обсуждение

Несмотря на то что выделенный фактор оказался достаточно информативным, а гипотеза о том, что ожидания родителей и учащихся относительно дальнейшего образования последних являются эффективным индикатором продолжения образования, как показано с помощью традиционных баллов на экзамене, авторы исследования считают, что существуют способы улучшения исследований. Оглядываясь назад, можно предположить, что логистическая регрессия была бы более приемлемой, чем множественная. Логистическая регрессия позволяет использовать бинарные переменные и, соответственно, получать бинарные результаты. Это означает, что вместо построения уравнения множественной регрессии с использованием непрерывных данных в качестве предиктора поступления в колледж и его последующего посещения (в нашем случае – экзаменационных баллов) исследователи могли бы использовать бинарные, номинативные данные о поступлении (да/нет).

Также вместо данных лонгитюдного исследования в области образования-2002 можно было бы использовать другие данные с другими переменными, связанными с продолжением образования и измеренными в непрерывной шкале. Однако в этом случае практически невозможно проконтролировать, как эти данные были собраны, сгруппированы и описаны.

Проведенное исследование показывает, что решение о продолжении образования в большей степени связано с положительными ожиданиями и самомотивацией, а не с социально-экономическим статусом и, что более важно, не с полом и расой. Положительные ожидания являются ресурсом, который может быть использован родителями, учителями и школьными психологами. Они свободны, социально обусловлены и потому доступны всем. Представьте школьную систему, в которой разработаны и используются программы по самовизуализации и которая создает более мотивирующую среду.

Это исследование показывает, что отношение так же важно, как и социально-экономический статус, который нам дан от рождения, и более важно, чем раса и пол.

---

1. *Balfanz R., Bridgeland J., Bruce M., & Fox J.* Building a Grad Nation: Progress and Challenge in Ending the High School Dropout Epidemic. – 2013 Annual Update, 2013 // Washington, DC: Civic Enterprises, the Everyone Graduates Center at Johns Hopkins University School of Education, America's Promise Alliance, Alliance for Excellent Education, 2013.

2. *Cataldi E. F., & KewalRamani A.* High School Dropout and Completion Rates in the United States: 2007 Compendium Report. NCES 2009–064. National Center for Education Statistics, 2009.

3. *Datnow A., Solorzano D. G., Watfor T., & Park V.* Mapping the terrain: The state of knowledge regarding low-income youth access to postsecondary education // Journal of Education for Students Placed at Risk. – 2010. – Vol. 15(1–2). – P. 1–8.

4. *Gregory A., & Huang F.* It Takes a Village: The Effects of 10th Grade College-Going Expectations of Students, Parents, and Teachers Four Years Later // American journal of community psychology. – 2013. – Vol. 52 (1–2). – P. 41–55.

5. *Bronfenbrenner U., & Bronfenbrenner U.* The ecology of human development: Experiments by nature and design. – Cambridge, MA: Harvard university press, 2009.

6. *Chen W. B., & Gregory A.* Parental involvement as a protective factor during the transition to high school // The Journal of Educational Research. – 2009. – Vol. 103(1). – P. 53–62.

7. *Fan X., & Chen M.* Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis // Educational Psychology Review. – 2001. – Vol. 13(1). – P. 1–22.

8. *Zhan M.* Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance // Children and Youth Services Review. – 2006. – Vol. 28(8). – P. 961–975.

9. *Benner A. D., & Mistry R. S.* Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence // Journal of Educational Psychology. – 2007. – Vol. 99(1). – P. 140–153.

10. *Kim Y., & Sherraden M.* Do parental assets matter for children's educational attainment? Evidence from mediation tests // Children and Youth Services Review. – 2011. – Vol. 33(6). – P. 969–979.

11. *Wood D., Kurtz-Costes B., & Copping K. E.* Gender differences in motivational pathways to college for middle class African American youths // Developmental psychology. – 2011. – Vol. 47(4). – P. 961–968.

12. *Mello Z. R.* Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. Developmental Psychology. – 2008. – Vol. 44(4). – P. 1069–1080.

13. *Lösel F., & Farrington D. P.* Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence // American Journal of Preventive Medicine. – 2012. – Vol. 43(2). – P. 8–23.

14. *Bozick R., Alexander K., Entwisle D., Dauber S., & Kerr K.* Framing the future: Revisiting the place of educational expectations in status attainment // Social Forces. – 2010. – Vol. 88(5). – P. 2027–2052.

15. *Sciarra D. T., & Ambrosino K. E.* Featured Research: Post-Secondary Expectations and Educational Attainment // Professional School Counseling. – 2011. – Vol. 14 (3). – P. 231–241.

16. *Rutter M.* Clinical Implications of Attachment Concepts: Retrospect and Prospect // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1995. – Vol. 36(4). – P. 549–571.

17. *Sandefur G. D., Meier A. M. and Campbell M. E.* Family Resources, Social Capital, and College Attendance // Social Science Research. – 2006. – Vol. 35(2). – P. 525–553.

Adam Dreyfus

EXPECTATIONS AND ATTITUDES ON COLLEGE ATTENDANCE

Abstract. *The role of parental and teacher expectations on a student's success in secondary and postsecondary education have been documented in numerous research studies over the years. Building on the work of Gregory and Huang (2013), which showed positive expectations of students, parents, English, and mathematics teachers in the 10th grade, the purpose of this study was to investigate the relationship between positive expectations from both parents and high school students, student attitudes regarding education, socioeconomic status (SES), race, and gender on college attendance using a sample from the Education Longitudinal Study of 2002 through standardized college entrance exams. A factor analysis approach is used to analyze three variables. The variables of interest were: (a) How far in school parents expect their child to go, (b) How far in school student expects to go, and (c) How much the student likes school. Factor analysis followed by multiple linear regression identified those variables that correlated with college entrance exam scores. Results show that the positive expectations factor correlated positively with college entrance exam scores. SES also had a positive correlation with college entrance exam scores. Multiple regression analyses supported the conclusion that looking at parent and student expectations and how much a student likes school is a somewhat-good substitute for college entrance exam scores in predicting whether students will attend college.*

1. Introduction

Julian and Kominiski (2011) report that a worker with a high school degree earns $23,000 less annually compared to a full-time worker with a bachelor's degree. This study draws on data collected in the 2002-2006 Educational Longitudinal Study (ELS). The ELS is a nationally representative study of 10th graders in 2002 and 12th graders in 2004. The decision to attend college is one that a student begins to ponder seriously while in high school. Some of the considerations include socioeconomic status, parental and student expectations, family structure, parental educational attainment, whether or not the student had positive or negative experience in school, and teacher expectations. The purpose of the present study was to examine the effect that the investigated factors have on whether or not a student attends college.

Educational researchers report good news on the education front. Balfanz et al (2013) reported that the national high school graduation rate increased 6.5% between 2006 and 2010 [1]. The national rate is now 78% and the United States is on track to graduate 90% of its citizens by 2020. The results were

largely driven by large gains in the Hispanic and African American rates of graduation. Hispanic students demonstrated the largest gains with a 10% increase in graduation rates between 2006 and 2010. In African American students, the graduation rate rose from 59.2% to 66.1%. Interestingly, the southern states of the United States led the way in improvements in high school graduation rates. About 50% of the top ten states that demonstrated improvement were from the southern region of the United States. The southern states also boasted the top seven states with the sharpest drop in schools categorized as 'dropout factories'. A high school is categorized as a 'dropout factory' when their 12th grade enrollment is 60% or less than their 9th grade enrollment from 3 years prior.

While this is good news, these gains are framed by a report produced by the Education Research Center stating that 30% of high school students in the United States do not graduate at all (2010). Of particular concern are the outcomes for non-white students. On average, non-white students are twice as likely to drop out of high school. The National Center for Education Statistics (NCES) reported that while 18% of white students do not graduate high school, that number climbs to 34% for Hispanic and 37% for African-American students [2].

The issues related to high school graduation rates, while containing some good news, are largely indicative of the plummeting college graduation rates. According to NCES, the United States currently ranks 16th in the world in terms of the number of 25-34 year-olds with college degrees. In 2000, the United States ranked first in developed nations. NCES also reported that 42% of students seeking a bachelor's degree do not graduate while 72% seeking an associate's degree do not graduate. The Bureau of Labor Statistics predict that at least 800,000 college graduates are needed each year to compete globally and as many as 16 million college-educated adults are needed for the workforce.

There is clearly a need to increase the number of students going to college, especially students whose failure rates are the highest [3]. There are significant consequences when people do not attain higher degrees.

There are many forms of support for students and a variety of people have expectations about the college-going potential of students. Gregory and Huang [4] adopted an ecological perspective [5] in examining the range of supports that could be mobilized to support students. One form of support is the belief in student potential for education attainment beyond high school. This phenomena is called positive expectancies. There have been few studies that examine the effects of positive expectancies for adolescents (students and parents). The ELS data set permits a longitudinal design with the appropriate covariates that can isolate the expectancy effects. Hamrick and Stage (2004) also assert that research needs to be done on at-risk populations to determine whether or not positive expectancies serve to mitigate the risks faced by low-income students and students of color.

Several studies have demonstrated associations between parental belief and children's subsequent performance [6; 7; 8].

2. Student Beliefs

Students' self-beliefs are also linked to their academic achievement [9]. Kim and Sherraden [10] found that early student expectations are predictive of later educational attainment. Wood et al (2011) found that for a sample of middle class African American boys, their educational expectations while they were in high school predicted postsecondary outcomes one year after high school graduation [11]. Mello (2008) took into account prior test scores and found that students' expectation at 14 years old were predictive of educational attainment at 26 [12]. These studies demonstrate that positive expectancies are promotive. Promotive, as defined by Gregory and Huang (2013), is defined as 'factors that increase the probability of positive outcomes regardless of students' risk status' [4]. Losel and Farrington (2012) use a similar term "direct protective factor" [13].

Bozick et al (2010) found that low-income students are less likely to attend college than their higher-income peers [14]. Sciarra and Ambrosino (2011) reported that racial and ethnic group membership is a powerful predictor of college enrollment [15]. They found that Hispanic and African American students are less likely to attend college than their White and Asian counterparts. Rutter (1995) argued that researchers need to identify 'malleable' factors that could be protective of high risk groups [16]. Malleable factors, in terms of this paper, refer to variables over which intervention packages can exert influence without addressing systemic issues such as poverty or racism. Variable such as gender and race are fixed. SES, as a variable, difficult to address through a simple intervention. Malleable variables include student expectation, teacher expectation and whether or not a student views their school favorably. What is promising is the fact that some studies have found larger expectancy effects for groups with the great risk factors. Sandefur et al (2006) found that high parental expectations for Hispanic students would increase their likelihood of attending college [17]. Benner and Mistry (2007) found that varying sources of expectations including students and parents had positive effects on student outcomes. They also found that maternal expectations were uniquely associated with academic achievement.

Ultimately, it would appear that student self-beliefs are one of the most important factors regarding college enrollment. The cumulative effect of these studies suggest that positive student and parent expectations promote positive, upward trajectories of college attendance regardless of risk status, including; socio-economic, race factors, and gender factors.

The authors anticipate that the multiple sources of expectations will have an additive role and that the expectancy effects will vary between and within groups. Based on prior research, it is hypothesized that positive expectations (from both parents and high school students), as well as student attitudes regarding education, are a greater influence on college attendance than SES, race, or gender.

3. Method

Sample. The sample was taken from the Education Longitudinal Study of 2002. ELS: 2002 represents a major longitudinal effort designed to provide trend data about critical transitions experienced by students as they proceed through high school and into postsecondary education or their careers. The 2002 sophomore cohort was followed at two-year intervals to collect policy-relevant data about educational processes and outcomes.

These data points pertain to student learning and predictors of dropping out, high school correlates of students' access to and persistence and attainment in postsecondary education, and their entry into the workforce. In the spring term of 2002, the base year of the study, high school sophomores were surveyed and assessed in a national sample of high schools with 10th grades. Their parents, teachers, principals, and librarians were surveyed as well.

In the first of the follow-ups, base-year students who remained in their base-year schools were resurveyed and tested two years later, along with a freshening sample that makes the study representative of spring-term 2004 high school seniors nationwide. Students who had transferred to a different school, had switched to a home school environment, graduated early, or who had dropped out were administered a questionnaire. In the first follow-up, academic transcripts were requested for all students who participated in either the base year or the first follow-up. The transcripts normally cover 4 years of coursework – for students who were seniors in 2004, typically 9th through 12th grade. School course offerings information for the base-year schools was also collected.

4. Variables

College entrance exam scores correlated moderately positively with college attendance (r=.489) The categorical nature of college attendance would have violated several assumptions of multiple regression, but the continuous variable of college entrance exam scores met these assumptions, and we were confident that using college exam scores in place of college attendance due to the high correlation analysis.

Three continuous variables were selected from the ELS dataset and used in a factor analysis: (a) How far in school parents expect their child to go, (b) How far in school student expects to go, and (c) How much the student likes school. How far in school parents expect their child to go was measured on a Likert scale ranging from 1 (less than a high school diploma) to 7 (PhD). How far in school the student themselves expect they will go was also measured on a Likert scale ranging from 1 (less than a high-school diploma) to 7 (PhD, MD, or other advance degree). Finally, How much a student liked school was measured on a Likert scale ranging from 1 (student does not like school at all) to 3 (student likes school a great deal).

In addition to these three factor analysis variables, independent and control variables were selected for the multiple regression. As noted above, these included (a) College entrance exam scores (which were measured on a Likert scale ranging from 0=no college attendance, 1=attendance at an open

admissions college, 2= entrance exam scores in lowest quartile, 3= entrance exam scores in the middle two quartiles, and 4=entrance exam scores in the highest quartile), as well as (b) Student sex, (c) Student race, and (d) Student socio-economic status.

5. Methods of Analysis

5.1. Factor Analysis

The factor analysis variables were chosen with the goal of reflecting student and parent expectations and attitudes regarding college attendance. Expectations and attitudes are difficult to quantify; however, the chosen variables concretely illustrated ways that beliefs can shape college attendance. If parents expected success in school, they may encourage their children to attend college; for this reason, "how far in school parents expect their child to go" was selected. If students expect to go far in school, then they are likely to plan to fulfill those expectations. "How far in school student expects to go" was selected. Finally, if students like/enjoy school during their pre-secondary education, then they are more likely to continue by attending college; for this reason, "How much a student likes school" was chosen. These variables were used in a factor analysis to create a factor variable called "Positive Expectations" in order to express the role of excitement about future learning that comes with the decision to participate in college.

5.2. Factor Analysis Assumptions

Before the factor analysis could be run, the data had to be examined to see if it met the necessary assumptions. These include making sure the data is continuous, does not violate multinormality, an absence of outliers, an absence of high collinearity, and maintains linearity. As noted above, the data was continuous, though it was not equally spaced. One important observation about the values in two of the variables, "How far in school parent expects child to go" and "How far in school student expects to go" is that the fourth value, "Attend college-4 year degree incomplete," is very low. This low value was not surprising, considering that few students would plan to attend but not complete college, and few parents are likely to wish an incomplete degree on their child.

The histograms for the three variables followed a normal curve; "How far in school parent expects their child to go" and "How far the student expects to go" were slightly bimodal/negatively skewed, but this bimodal shape is attributable to the low 4th value in these variables. How much the student likes school was clearly normal and bell shaped. No outliers were observed, and high collinearity was absent as all correlations were under .99. The factor was extracted using the principal component extraction method, with one elbow found in the scree plot.

5.3. Multiple Regression

We weighted the data using the same panel weight, making it more in line with the data as a whole. Missing data for the factor score and dependent

variable were not highly correlated at .373, making the missing data MCAR, (missing completely at random). The races had a combined 6.79 % missing data and gender had 5.95% missing data. The dependent variable had 43% missing data; while this amount of missing data might seem high, this was due to the fact that the second follow up study attempted to track students after graduating from high school. We imputed the data to make up for the gaps presented by the missing data.

The dependent variable used in the multiple regression was college entrance exam scores. College entrance exam scores were selected as a substitution for college attendance because this variable provided a concrete quantitative variable for comparison. The control variables included the factor score Positive Expectation, student sex, student race, and student SES.

5.4. Assumptions of Multiple Regression

Before we ran the multiple regression, we determined whether or not we had violated the assumptions of analysis. These included normality, no presence of outliers, equality of variance, and absence of high collinearity. The histograms were normal-shaped, and the data did not show any outliers. The residual plot showed a various, mostly normal scattering of data. Despite running the data multiple times, we were unsure of what caused the anomaly (often called a floor effect) on the scatterplot. Collinearity was not a problem as all VIFs were well under .5. Our regression equation was thus; H0: β, and PositiveExpectation = 0 and Ha: β and PositiveExpectation > 0.

5.5. Results

The researchers initially hypothesized that positive expectation from parents and students as well as students' attitudes regarding education would bear a greater influence on college attendance than any other factor, including SES, gender, or race. While all of these factors were statistically significant in regards to effecting college entrance exam scores, and in turn, college attendance, the created factor Positive Expectation, had the second highest relationship.

5.6. Factor Analysis

After checking the assumptions for factor analysis and finding that the analysis would not violate any assumptions, the ELS data was used to extract one factor through principal component analysis, "Positive Expectation." Regarding the communalities, "How much student likes school" has the weakest relationship at .305. It is interesting to note that despite a student feeling less motivated about their schooling at the time of the study, how much they like school, their motivation and self-expectation for their future was still very high.

The results of the factor analysis were excellent overall and the new factor, Positive Expectation, was used in the multiple regression.

5.7. Multiple Regression

Running the multiple regression resulted in the factor score, "Positive Expectation," having a moderately high positive correlation with college entrance exam scores at .605. This proved to be the most powerful variable as well, with a β=.362. SES also had a

positive correlation with college entrance exam scores, being the second most powerful variable, with a β=.341. As discussed in the literature review, higher socio-economic status regularly leads to higher college attendance rates. Females had a weak positive correlation with the exam scores, and there were weak negative correlation scores for all races in our regression except for Asians, who had a weak positive correlation. It has also been well documented that race has traditionally been a determining factor with college acceptance and attendance, particularly for Asian and Caucasian populations.

Since the factor analysis factor correlated positively with college entrance exam scores, the conclusion can be made that looking at parent and student expectations and how much a student likes school makes a somewhat-good substitute for college entrance exam scores in predicting whether students will attend college.

5.8. Discussion

Although the factor created was highly successful and the hypothesis that parent and student expectations in education were instrumental in college attendance, as seen through accepted college exam scores, the researchers believe that there were ways in which this study could have been enhanced.

Looking past the scope of this project, a logistic regression rather than multiple regression could have been run. This would have allowed more direct correlations with the data. Logistic regression allows for binary results from binary predictor variables. This means that instead of creating a multiple regression using college entrance exams scores, continuous data, as a predictor for college entrance and attendance the researchers could have directly used college attendance data, yes or no binary nominal data. Additionally, a different data set other than ELS: 2002 could have been used that contained more variables for predicting college attendance on a continuous scale. One of the trials and tribulations of using another researcher's data is not controlling how it is collected, categorized, reported.

This research does give hope and light to the idea that college attendance is as much about positive expectation and self-motivation as it is about socio-economic status and is more important than gender or race. Positive expectation is a resource that can easily be tapped into by parents, teachers, and school counselors. It is free and socially based, therefore accessible by all. Imagine a school system that adopted into its programming models for self-visualization and more motivating environments. This study shows that attitude is as important as the socio-economic status we were born into and more important than race and gender.

---

1. Balfanz, R., Bridgeland, J., Bruce, M., & Fox, J. (2013). Building a Grad Nation: Progress and Challenge in Ending the High School Dropout Epidemic–2013 Annual Update. Washington, DC: Civic Enterprises, the Everyone Graduates Center at Johns Hopkins University School of Education, America's Promise Alliance, and the Alliance for Excellent Education.

2. Cataldi, E. F., & KewalRamani, A. (2009). High School Dropout and Completion Rates in the United States: 2007 Compendium Report. NCES 2009-064. National Center for Education Statistics.

3. Datnow, A., Solorzano, D. G., Watford, T., & Park, V. (2010). Mapping the terrain: The state of knowledge regarding low-income youth access to postsecondary

education. Journal of Education for Students Placed at Risk, 15(1-2), 1-8.

4. Gregory, A., & Huang, F. (2013). It Takes a Village: The Effects of 10th Grade College-Going Expectations of Students, Parents, and Teachers Four Years Later. American journal of community psychology, 1-15.

5. Bronfenbrenner, U., & Bronfenbrenner, U. (2009). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard university press.

6. Chen, W. B., & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. The Journal of Educational Research, 103(1), 53-62.

7. Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Educational psychology review, 13(1), 1-22.

8. Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. Children and Youth Services Review, 28(8), 961-975.

9. Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. Journal of Educational Psychology, 99(1), 140.

10. Kim, Y., & Sherraden, M. (2011). Do parental assets matter for children's educational attainment? Evidence from mediation tests. Children and Youth Services Review, 33(6), 969-979.

11. Wood, D., Kurtz-Costes, B., & Copping, K. E. (2011). Gender differences in motivational pathways to college for middle class African American youths.Developmental psychology, 47(4), 961.

12. Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. Developmental Psychology, 44(4), 1069.

13. Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. American Journal of Preventive Medicine, 43(2), S8-S23.

14. Bozick, R., Alexander, K., Entwisle, D., Dauber, S., & Kerr, K. (2010). Framing the future: Revisiting the place of educational expectations in status attainment. Social Forces, 88(5), 2027-2052.

15. Sciarra, D. T., & Ambrosino, K. E. (2011). Featured Research: Post-Secondary Expectations and Educational Attainment. Professional School Counseling, 14(3), 231-241.

16. Rutter, M. (1995). Clinical Implications of Attachment Concepts: Retrospect and Prospect. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36(4), 549-571.

17. Sandefur, Gary D., Ann M. Meier, and Mary E. Campbell. Family resources, social capital, and college attendance. Social Science Research 35.2 (2006): 525-553.

Переговоры как профессиональная деятельность

Анатолий Липницкий

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ С ПРЕСТУПНИКАМИ

Аннотация. *Рассматриваются возможные ситуации продуктивных переговоров специалистов с преступниками, имеющих своей целью заключение соглашения между сторонами. Обсуждаются: особая роль личности переговорщика и типология личности преступников. Показана возможность переговаривающихся сторон демонстрировать свою власть и силу, обсуждаются типы результатов деятельности переговорщиков. Предлагается деятельностная модель переговоров как инструмента, позволяющего контролировать процесс переговоров и оценивать их эффективность.*

Ключевые слова: *переговоры как значимая деятельность и стратегия отношений сторон; «свои» и чужие»; типология особенностей переговоров с преступниками; личностные особенности профессионального переговорщика; сотрудничество – противостояние; деятельностная модель переговоров.*

Abstract. *Possible situations of efficient negotiations of specialists with criminals are described. Negotiations are considered as professional activity aimed at conclusion of agreement between sides. Specific role of negotiator's personality and criminal's personality typology are discussed. The possibility of negotiated sides to demonstrate their power and force is shown; types of results of negotiators' activity are discussed. Activity model of negotiations which is an instrument for controlling the process of negotiations and its efficiency assessment is proposed.*

Keywords: *negotiations as significant activity and strategy of sides' relations; "friend-or-foe"; typology of peculiarities of negotiations with criminals; personal peculiarities of professional negotiator; "cooperation – confrontation"; activity model of negotiations.*

Для развития России характерна быстрая сменяемость всех общественных систем

Для современных условий развития России характерна высокая степень сменяемости всех общественных процессов – от смены политического строя и государственности до изменения структуры и деятельности многих общественных институтов.

Обострение противодействия «своих» и «чужих» как проявление маргинальности

Динамично развивающаяся жизнь нашего общества с неизбежностью затрагивает и деятельность правоохранительных органов. Указанная динамика, с одной стороны, касается обострения противодействия различных образований «своих» и «чужих», которые вызывают конфликты, столкновения и различные противоправные действия. С другой стороны, правоохранительные органы вынуждены пополнять арсенал своих действий новыми формами, сообразными указанной ситуации. При этом «свои» и «чужие» появляются в результате деления по различным признакам: расовому и национальному, религиозному и конфессиональному, политическому, экономическому и многим другим. В результате каждая общность видит мир по-своему, а наиболее активные сторонники тех или иных групп стремятся переделать его на свой лад, что приводит к усилению конфронтации, а зачастую и к правонарушениям.

Тенденции возрастания конфликтогенного фона сторон общественной жизни

Указанные тенденции возрастания конфликтогенного фона всех сторон общественной жизни в полной мере касаются и непосредственного поля деятельности правоохранительных органов. Стремление повысить эффективность всей правоохранительной системы приводит к поиску новых форм работы, использованию современных технологий влияния на социальные процессы с учетом специфических особенностей деятельности.

Переговоры с преступниками имеют свои особенности и правовые последствия

Для снижения социальной напряженности, достижения договоренностей между столкнувшимися сторонами и реального решения проблем применяются способы установления согласия, к числу которых относятся *переговоры*. В деятельности правоохранительных органов переговоры с преступниками – сравнительно новый и, следовательно, недостаточно проработанный способ установления взаимного понимания – как с точки зрения законодательной, так и практической.

Не вдаваясь в криминологический аспект проблемы, отметим, что данный тип переговоров отличается от других рядом особенностей. Так, во-первых, переговоры с преступником являются альтернативой применению силы, что позволяет в ряде случаев выполнять задачи с меньшим риском для жизни и здоровья людей. Этот подход может привести к снижению ущерба, сохране-

нию интересов государства, общества и личности. Во-вторых, правовыми последствиями переговоров являются:

- возможность удержать лицо (группу) от совершения преступления;
- предотвращение вредных последствий или возмещение морального и материального ущерба (в зарубежной практике, например, широко применяются переговоры между пострадавшим (жертвой) и преступником с участием медиатора);
- раскаяние преступника, явка с повинной или содействие раскрытию преступления.

Поиск возможности устранения опасности

Поиск возможности устранения опасности без причинения вреда наступает *в условиях крайней необходимости* при попытках нанесения вреда как такового, а также при задержании преступников. Ситуации подобного рода можно охарактеризовать как экстремальные. Они могут быть описаны с разных точек зрения. Так, например, криминологический аспект позволяет рассмотреть как собственно саму преступность, так и ее предупреждение в экстремальных условиях. Это, в свою очередь, дает возможность устанавливать закономерности и типологию преступного поведения в указанных условиях. Кроме того, можно определить конкретные цели применения уголовного и административного законодательства в экстремальных ситуациях природного и социального характера, такие, например, как стимулирование законопослушного поведения субъектов правонарушений, пресечение противоправного поведения, локализация очагов возникновения, стабилизация ситуации и т. д. [1, с. 641–642].

Общая часть УК, исключающая преступные деяния

Выделяются уголовно-правовые нормы и институты, которые применяются и используются в экстремальных условиях. Это, например, институты Общей части УК, исключающие преступность деяния, в частности необходимая оборона, причинение вреда при задержании преступника, крайняя необходимость, профессиональный риск, исполнение приказа и т. д.

Поведенческий аспект участников экстремальной ситуации

При рассмотрении психологического аспекта особый интерес представляет поведенческий аспект участников экстремальных ситуаций: преступника, жертвы (заложника), непосредственного переговорщика, руководителя и других субъектов.

Использование уголовно-правовых средств с учетом психологических закономерностей позволяет оказывать влияние на преступность в экстремальных ситуациях, снижая уровень опасности и тяжесть события.

Типичные случаи, требующие переговоров с преступниками

Наиболее характерными случаями, когда ведутся переговоры с преступниками, являются:

- ситуации захвата заложников, захвата (угона) воздушных транспортных средств;
- случаи, когда возникает опасность совершения преступлений с применением взрывчатых, радиоактивных, бактериологических и отравляющих веществ;
- преступления, связанные с похищением произведений искусств, других ценностей;
- ситуации при задержании преступников [2].

Специфика указанных ситуаций такова, что предотвращение преступлений традиционными методами деятельности правоохранительных органов либо затруднительно, либо при этом возникает возможность больших потерь. Кроме того, как справедливо отмечал В.П. Илларионов, переговоры с преступниками часто позволяют реализовать механизмы пресечения и предотвращения преступлений одновременно – достигается индивидуальное предупреждение преступлений и пресечение актов преступного поведения [Там же, с. 45].

Переговоры с преступниками имеют ряд значимых аспектов

В силу того что переговоры с преступниками имеют ряд взаимообусловленных и взаимосвязанных аспектов – от правовых и нравственных до организационных, оперативно-тактических и психологических, проблема является комплексной и решать ее необходимо комплексным составом специалистов.

Особая роль принадлежит личности переговорщика

Не умаляя роли каждой профессиональной позиции, задействованной в данном случае, подчеркнем, что *особая роль принадлежит личности самого переговорщика*. Следует обратить внимание на тот факт, что переговоры с преступниками характеризуются экстремальностью и требуют от переговорщика особых личностных свойств и профессиональных навыков, что не всегда удовлетворяется в реальных случаях. Недостаточный опыт или волюнтаристские, непрофессиональные подходы приводят к ошибкам и существенным потерям. Примерами могут служить случаи из зарубежной и отечественной практики.

Авторы указывают на ряд негативных обстоятельств, снижающих эффективность процесса переговоров.

Типология особенностей преступников

В.П. Илларионов указал на типологию преступных элементов:

Невысокий культурный уровень участников переговоров

- невысокий общекультурный уровень участников переговоров, слабое знание нормативов цивилизованного поведения и особенностей этики межличностного общения затрудняют установление доверительных и продуктивных отношений между лицами, ведущими переговоры;

Эмоциональная несдержанность

• неумение снижать эмоциональность обсуждения спорных вопросов у наиболее экспансивных участников переговоров; отсюда – торопливость, перескакивание с одного вопроса на другой, дискретность, незавершенность выяснения позиций;

Неумение вести диалог

• отсутствие способности выслушать противную сторону, понять суть ее условий, систему доводов и опровержений, постичь всю ее аргументацию и логику рассуждений, разобраться до конца, чего же она, собственно, добивается;

Низкая рефлексивная способность

• непонимание важности мысленно встать на позицию другой стороны и осознать мотивы ее требований, попытаться найти возможные способы их удовлетворения в ходе переговоров и приемлемые для обеих сторон решения;

Неадекватность выдвигаемых требований

• выдвижение в качестве предмета спора явно неприемлемых требований, не учитывающих предел компетенции и возможностей другой стороны;

• апеллирование к вышестоящим инстанциям в случаях, когда вопрос можно решить на более низком уровне;

Переход «на личности»

• распространенность запрещенных приемов ведения дискуссии, переход на личности, отсутствие заранее обговоренных процедур диалога и его временны́х характеристик, игнорирование сторонами «правил игры», признанных до начала переговоров;

• недооценка прямых переговоров сторон в острых конфликтных ситуациях, особенно когда роль посредника осложняется эффектом «испорченного телефона», искажением информации в ходе многосторонних переговоров;

Отсутствие моральной ответственности

• отсутствие чувства моральной ответственности за исполнение достигнутых договоренностей, немотивированный отказ от реализации согласованных решений [2, с. 23–24].

В.П. Илларионов справедливо отмечал, что, говоря в целом о переговорной практике, сложившейся в нашем обществе, надо признать, что оно еще не осознало в достаточной мере важность выработки и заключения таких компромиссов, которые позволяли бы учитывать коренные потребности и мотивы деятельности сторон переговорного процесса. Лишь за осознанием этого важного положения последует потребность не только учиться вести переговоры на уровне здравого смысла, но и использовать материалы научных исследований, теоретические и методические публикации по данной теме.

Сущность переговоров

Вступая в любое взаимодействие с другими людьми, мы вступаем с ними в переговорные отношения и

действуем, используя приемы и способы переговоров. Вместе с тем эффективные переговоры не сводятся просто к эффективной коммуникации, а требуют учета специфических свойств этого процесса: условий возникновения, объективной необходимости и возможности ведения переговоров, других обстоятельств, детерминирующих переговорный процесс.

Прежде всего, для подготовки и практического ведения переговоров весьма важно иметь в виду теоретические и практические разработки, адекватно выстраивать стратегию и тактику, проводить тщательную предварительную подготовку и оперативно реагировать на динамику конкретного переговорного процесса.

Определение эффективности семантического поля переговоров

Семантическое поле для описания переговоров достаточно широко, и поэтому для определения их сущности используемые понятия целесообразно объединить, классифицировать по ряду оснований. Так, особое значение имеют основа взаимодействия и содержание деятельности на переговорах, поведенческие паттерны и эмоциональное реагирование, межличностные отношения и способы оперирования ими, стратегия и тактика, фазы и процедуры переговоров и др.

Успех переговоров определяют понимание и учет взаимозависимости сторон

Переговоры по сути своей представляют процесс взаимодействия двух или более сторон в условиях их взаимозависимости для достижения интересов каждой стороны. Непосредственным условием успеха переговоров является учет взаимозависимости сторон. Сама природа взаимозависимости, ее сила и вектор направленности определяют ход процесса, который может происходить между взаимодействующими субъектами.

Сотрудничество – противостояние могут уравновешиваться посредством продуктивности переговоров

Переговоры как стратегию отношений целесообразно рассматривать наряду с другими стратегиями, порождаемыми взаимозависимостью и образующими полярный профиль: сотрудничество – борьба. Переговоры занимают центральное, сущностное положение между указанными полюсами. В данном случае феномены «сотрудничество» и «противостояние» рассматриваются не просто как причины межличностных отношений, широко используемые в самих переговорах, а как принципиально возможный подход в отношениях сторон, обусловленный соответствующими причинами, с вытекающими отсюда последствиями. Основополагающими здесь являются сила взаимозависимости, а также характер и направленность взаимодействия.

Сущностное значение сотрудничества и противостояния

В случае сильной взаимозависимости и при наличии общих целей и интересов с необходимостью возникает такая стратегия отношений, как *сотрудничество*.

При постановке вопроса одной из сторон о возможности удовлетворения собственных интересов за счет другой либо с минимальным учетом возникают *отношения противостояния – упорной борьбы*.

Использование каждой из сторон непродуктивных стратегий не дает позитивного эффекта. У. Мастенбрук сравнивал различные тактики и стратегии отношений [3]. Результаты исследований представлены в табл. 1.

Переговоры как стратегия отношений сторон

У. Мастенбрук пришел к следующим выводам:

Переговоры являются одной из возможных стратегий отношения сторон, порождаемых взаимозависимостью между ними.

Переговоры занимают промежуточное положение между сотрудничеством и борьбой сторон.

Переговоры обеспечивают взаимную удовлетворенность сторон, что является преимуществом данной стратегии отношений.

У каждой стороны ведущих переговоры есть свой интерес

Для понимания сущности переговоров важно, что отношения между переговаривающимися сторонами, помимо взаимозависимости, определяются и тем обстоятельством, что у каждой стороны имеется совершенно определенный собственный интерес, к достижению которого она стремится.

Возможность переговаривающихся сторон демонстрировать свою власть и силу

Кроме возможности удовлетворения собственных интересов, взаимозависимость, в свою очередь, предоставляет возможность сторонам в той или иной форме применить свою власть (силу) на переговорах. Использование потенциала силы позволяет строить стратегию и тактику переговоров, достигать успехов и быть эффективным. При этом слишком большое увлечение собственными интересами приводит к более жесткой стратегии, за которой может последовать недоверие, снижение эффективности, а порой и срыв переговоров.

Главное в переговорах – решение конкретной проблемы

Безусловным фактом является то, что главное в переговорах – *решение конкретной проблемы*. Кроме того, этот динамичный процесс включает в себя множество других составляющих.

В ходе переговоров вырабатываются и развиваются *отношения между сторонами*, определяются возможные *доли сторон*, происходит *влияние личных интересов* и потребностей *на командные*, проводятся *внутригрупповые переговоры для* достижения *консенсуса*, принимается заключительное *соглашение* и т. д.

Ряд авторов рассматривают переговоры как комплекс различных видов деятельности. У. Мастенбрук, разрабатывая свою концепцию, выделил четыре типа целей деятельности: 1 – достижение должных результатов; 2 – ока-

Таблица 1

Тактики, характеризующие стратегии отношений взаимодействующих субъектов

Сотрудничество	Переговоры	Борьба
Стороны относятся к конфликту как к общей проблеме	Конфликт рассматривается как столкновение разных, но взаимозависимых интересов	Конфликт рассматривается только как способ выиграть, победить («мы или они»)
Партнеры формулируют свои цели достаточно четко	Партнеры излишне преувеличивают значимость своих интересов, но не исключают возможности соглашения	Партнеры подчеркивают превосходство собственных интересов
Слабые места и личные проблемы обсуждаются открыто	Личные проблемы маскируются либо представлены осмотрительно	На личные проблемы вообще не обращают внимания
Вся предоставляемая информация правдива	Представленная информация не фальсифицирована, хотя и одностороння. Факты, полезные для одной из сторон, приукрашиваются	Охотно распространяется ложная информация, если с ее помощью можно подчинить себе оппонента
Вопросы для обсуждения представляются в терминах реальных проблем	Вопросы для обсуждения формулируются в терминах альтернативных решений	Вопросы несогласия формулируются в терминах собственного решения
Предложение собственного решения откладывается настолько, насколько это вообще возможно	Очевидно, что предпочтение отдается собственному решению, но границы дозволенного и возможность уступок воспринимаются как должное	Абсолютное и безусловное предпочтение отдается собственному решению, которое выражается и навязывается всеми возможными способами
Угрозы, внесение неразберихи, использование ошибок партнера рассматриваются как вредные явления	Умеренное использование тщательно просчитанных угроз, путаницы, уловок	Угрозы, неразбериха, шоковые эффекты и т.д. могут быть использованы в любое время с целью подчинения оппонента
Используется любая возможность скрыть свой силовой потенциал и не прибегать к его помощи	Иногда используется сила, чтобы повлиять на расстановку сил с целью извлечения преимущества	Обе стороны постоянно используют силу в борьбе, увеличивая взаимозависимость, отдаляя и изолируя оппонента
Люди пытаются войти в положение оппонента, поставить себя на его место	Заинтересованность в проблемах оппонента используется как тактический прием	Никому нет никакого дела до интересов и проблем другой стороны
Раздражение используется для того, чтобы разрядить атмосферу напряженности, которая может негативно повлиять на будущее сотрудничество	Раздражение обычно подавляется либо выражается скрыто, например при помощи юмора (поддерживается конструктивная психологическая атмосфера)	Раздражение используется для нагнетания враждебной напряженной атмосферы, для подавления другой стороны

зание воздействия на силовой баланс; 3 – создание конструктивной психологической обстановки; 4 – применение гибкой тактики [3].

Сущность переговоров в сотрудничестве

У. Линкольн исходил из определения переговоров с позиций сотрудничества. Он выделил три главных условия: 1 – адекватная коммуникация; 2 – эффективное просвещение; 3 – ответственное применение власти [4].

У. Юри вместе с Р. Фишер рассматривали переговоры как метод, представляющий, по существу, набор принципов и практических приемов, следование которым приводит к успеху на переговорах:

- необходимость проведения разграничения между участниками дискуссии и обсуждаемыми проблемами;
- главное сосредоточение на интересах, а не на позициях;
- изобретение взаимовыгодных вариантов;
- использование объективных критериев [5].

Ч.Л. Каррас, определяя сущность переговорного процесса, сводил его к совокупности элементов, присущих всем переговорам (табл. 2) [6].

Переговоры имеют сложную структуру

Переговоры как профессиональная деятельность имеют достаточно сложную структуру, детерминируются неоднозначной (смешанной) мотивацией и поэтому представляют трудности для познания. Вместе с тем осознанию их сущности в значительной мере помогают разного рода классификации. В ряде исследований переговорного процесса выделяется его моделирование по различным основаниям: деятельность, принципы (интересы), фазы, личность, тактика, управление, конструктивность конфликта [7, с. 163–170; 8, с. 55].

Сущность деятельностной модели переговоров

Модели переговоров строятся исходя из сущности переговорного процесса и факторов, его детерминирующих. При этом авторы используют ряд оснований для разработки своих концепций.

Направленность деятельности переговорщиков

Как уже указывалось, У. Мастенбрук (вслед за R. Walton и R. MkKersis [9]) исходил из подхода к переговорам, основанного на выделении типов результатов деятельности переговорщиков: 1 – достижение должных результатов; 2 – оказание воздействия на силовой баланс; 3 – создание конструктивной психологической обстановки; 4 – применение гибкой тактики с целью развертывания процесса. Помимо этого У. Мастенбрук привел еще два основания для создания своей модели: 1 – *характерные виды поведения*, разворачиваемые на переговорах: 1.1 – сотрудничество – борьба; 1.2 – развертывание (или исследование) – уклонение; 2 – *пере-*

Таблица 2

Элементы переговорного процесса и их детерминанты

Элементы переговорногопроцесса	Детерминанты
Уровень ожиданий	Поведение при определении целей Принадлежность к группе Успех и поражение Мотивация достижения цели и успех Риск Настойчивость Реалистичность и психическое состояние Личностные характеристики
Баланс источников силы позиции	Вознаграждения Наказания Законность Обязательность Осведомленность Конкурентоспособность Неопределенность Время и усилия Мастерство ведения переговоров
Процессуально-содержательные элементы	Долевые переговоры Процесс разрешения проблем Процесс выработки отношений: - использование и учет агрессивности - взаимное приспособление - открытое кооперирование - тесное сотрудничество с оппонентом Процесс использования силы позиции: - тактика силы бессилия - балансирование на грани поражения - использование силы общепринятого подхода - использование иррационального подхода Процесс «сделки с самим собой» – динамика личного интереса с учетом гендерных влияний Процесс внутригруппового соглашения фазовые и временные характеристики процесса: - стадия предварительного обсуждения - собственно стадия переговоров - послепереговорная стадия
Потребности и цели	Пример основных потребностей: - средства выживания - безопасность - любовь - благосостояние - самовыражение Вариант типологии целей: - деньги - власть и сила - знания - свершения - состояние приподнятости, активности и любопытства - участие в общественной жизни - признание и статус - защищенность и стремление не рисковать

говорные дилеммы: 2.1 – уступчивость или неподатливость; 2.2 – покорность или доминирование; 2.3 – общительность или враждебность; 2.4 – развертывание или уклонение. Взаимодействие между самими компонентами – типами деятельности, видами поведения и переговорными дилеммами – имеет свою логику. Первый тип поведения (сотрудничество – борьба) координирует и интегрирует наиболее важные переговорные дилеммы с видами деятельности в переговорах. Второй тип поведения (развертывание, или исследование, – уклонение) относится к фазам и процедурным аспектам переговоров.

Стратегии отношений переговорщиков

Автором данной статьи были подробно рассмотрены характеристика и возможные стратегии отношений, определяемых взаимозависимостью сторон. Одновременное использование двух указанных типов поведения позволяет преодолевать различные формы взаимозависимости, продвигая решение проблем на переговорах.

Деятельностная модель переговоров: вероятность достижения интересов сторон

Деятельностная модель переговоров, выстроенная автором, показывает связь характерных видов деятельности, переговорных дилемм, переговорных тактик и общее их взаимодействие. В ней представлены способы решения главной проблемы, отражающей сущность этой деятельности: 1 – как добиваться продвижения интересов переговорщика, не проявляя при этом разрушительного упрямства; 2 – как вызвать меньшее сопротивление другой стороны и создать более благоприятные условия для поиска совместных решений.

Продуктивным переговорам свойственно: 1 – сохранение определенного, в меру жесткого, силового баланса; 2 – содействие конструктивному климату на переговорах; 3 – стремление к процедурной гибкости; 4 – творческое применение различных тактик. При учете всех типов продуктивных подходов и особенностей внутренней позиции самих переговаривающихся сторон становится возможным продуктивное продвижение всего процесса переговоров, а также достижение интересов каждой из сторон.

---

1. Криминология / Под ред. А.И. Долговой. – М., 1999.

2. *Илларионов В.П.* Переговоры с преступниками. – М., 1994.

3. *Мастенбрук У.* Управление конфликтными ситуациями и развитие организации. – М., 1996.

4. Курс ведения переговоров с установкой на сотрудничество / У.Ф. Линкольн и др. / под ред. Е.Н. Ивановой. – Рига, 1995.

5. *Юри У.* Преодолевая «нет», или Переговоры с трудными людьми. – М., 1993.

6. *Каррас Ч.Л.* Искусство ведения переговоров. – М., 1997.

7. *Липниций А.В.* Переговоры в управлении организацией // Психология менеджмента / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2000.

8. *Липницкий А.В.* Деятельностная модель ведения переговоров с преступниками // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2000. – № 1. – С. 107–115.

9. *Walton R.E., MkKersis R.B.* A behavior theory of labor negotiations. – New York, Mc-Hill, 1965, N 1.

Интеллектуальные детерминанты достижений

Галина Кузьменко

ТИПОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА СПОРТИВНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ В ОДИНОЧНЫХ ВИДАХ СПОРТА

Аннотация. *Рассматриваются особенности влияния социальных условий на внутреннюю позицию личности подростка-спортсмена, которая проявляется через индивидуальные стратегии поведения. Показано, что репертуар актуальных личностных качеств и способностей, обеспечивающих успешность в спортивной деятельности, обусловлен предпочтением рациональных, рецептивных и рефлексивных стратегий поведения. Развитие социально значимых личностных качеств требует инициативы самого подростка и психолого-педагогического сопровождения развивающей деятельности со стороны значимого взрослого.*

Ключевые слова: *типология интеллектуального поведения; внутренняя позиция; личностные качества; рациональные, рецептивные и рефлексивные стратегии поведения.*

Abstract. *Peculiarities of social conditions' influence on adolescent-athlete's internal position which manifests itself through individual behavioral strategy are considered in the article. The set of appropriate personal skills and capabilities ensuring success in sports activity is conditioned by preferences of rational, receptive and reflective strategies. The development of socially-important personal qualities requires adolescent's own initiative and psychological and pedagogical support for developmental activities by a significant adult as well.*

Keywords: *typology of intellectual behavior; internal position; personal characteristics; rational, receptive and reflective strategies of behavior.*

Поведение подростка-спортсмена предопределяется множеством факторов социального и личностного характера и отражает, с одной стороны, особенности социально-психологической адаптации к требованиям деятельности, с другой – внутреннюю позицию самого подростка.

Феномен внутренней позиции личности

Согласно Л.И. Божович, внутренняя позиция личности является интегрирующим образованием, которое отражает целостную систему отношений личности к действительности и к самому себе [1, с. 207]. В свою очередь, В.С. Мухина писала: «Развитие личности определяется не только врожденными особенностями... и не только социальными условиями, но и *внутренней позицией,* возникающей благодаря состоявшемуся определенному отношению к миру людей, к миру вещей и к самому себе» [2, с. 537].

Внутренняя позиция личности определяется В.С. Мухиной «*телесными самоощущениями, переживанием соединенности тела, психики и духа, а также присущим человеку чувством личности*. Самосознание человека и его чувство личности побуждают его к *определению для себя принципиальных ориентиров и следованию этим ориентирам в самостоянии в обыденной повседневной жизни, в экстремальных ситуациях и в творчестве*» [Там же, с. 739].

Мы полагаем, что внутренняя позиция характеризуется зрелостью аффективной, когнитивной и волевой сфер личности, в образе «Я» которой аффективный компонент отражен через самооценку, когнитивный – через «Я-концепцию», волевой – через реальное волевое поведение. «Движителем» развития внутренней позиции личности подростка выступает способность к рефлексивному анализу, структура которого опирается на процессуальные и результативные критерии качества деятельности во всей полноте ее временно́й перспективы оперативных и долгосрочных целей, а в категории настоящего представлена развернутая критериальная база оценки качества индивидуальной и коллективной деятельности.

Стилевые предпочтения и стратегии организации деятельности

Б.Н. Пьянов, А.В. Родионов и И.Ш. Тучашвили охарактеризовали стили организации деятельности в индивидуальных и командных видах спорта как способы, наиболее соответствующие индивидуальным особенностям спортсменов. По мнению авторов, приспособление к соревновательной деятельности осуществляется с привлечением рационального мышления, скорости восприятия и переработки информации, основанной на высоком уровне развития рецептивных способностей, и реф-

лексивного анализа текущей информации – актуализируемой рефлексивной сферы [3, с. 19; 4, с. 57]. О.О. Полякова, в свою очередь подчеркивая значимость рациональной и рефлексивной составляющих поведения подростка, выделила *эгоцентрическую, интеллектуальную* и *рефлексивную позиции*, которые отражаются в содержании системы ценностей личности и ее структурной организации [5, с. 23].

Мы видим, что исследователи считают для себя значимым выявить типологию стилей организации и контроля значимой деятельности. В спорте эта проблема имеет принципиальное значение.

Проблема внутренне и внешне направляемого поведения

Здесь уместно обсуждать проблему внутренне и внешне направляемого поведения. Внутренний контроль поведения ориентирован на обстоятельства, при которых человек воспринимает собственное поведение как определяемое внешними условиями (внешними силами, стимулами) или им самим. Кроме того, эта проблема касается вероятности того, что даже находящиеся в одной и той же ситуации реально будут различаться по процессам, которые определяют их поведение.

Высокая и низкая мотивация достижения

Э. Вайнек описал особенности внутренней позиции людей с высокой и низкой мотивацией достижения. Он указал: «Люди с высокой мотивацией достижения значительно чаще относят свой успех на счет собственных способностей и усилий, что повышает ощущение достигнутого успеха. В случае неудачи они приписывают её недостатку приложения усилий, которые, будучи нестабильным условием, при необходимости можно увеличить» [6, с. 83].

В нашем исследовании внутренней позиции подростков-спортсменов мы обращались к изучению особенностей внутренней позиции и, в частности, к изучению типологии интеллектуального поведения.

Характеристика сущности нашего исследования

Цель нашего исследования состоит в выявлении закономерностей актуализации подростком-спортсменом интеллектуальной, волевой, регулятивной и духовно-нравственной их природы, основанных на выборе рациональной, рецептивной или рефлексивной стратегии поведения.

Нами проводилось анкетирование и интервьюирование, отражающее индивидуальный предпочтительный выбор подростками-единоборцами 12–13 лет, обучающимися в Центре образования и спорта «Самбо-70» (n = 220), качеств и способностей, обеспечивающих эффективность деятельности, а также включенное наблюдение за их поведением и стилями адаптации к

спортивной деятельности. Статистическая взаимосвязь частотности выборов определялась с применением коэффициента корреляции Пирсона, критерия *хи*-квадрата для оценки однородности двух и более независимых выборок и проверки гипотезы об отсутствии различий между двумя и более эмпирическими распределениями. В ходе анализа данных методами сочинений, самоописаний, ранжирования, контент-анализа материала и последующей обработки данных мы получили ряд результатов.

Поведение подростка, ориентированного на спортивные достижения

Рассматривая особенности поведения и содержание самосознания младших подростков-спортсменов, интересно обратить внимание на структуру их «Я-концепции», в портрете которой присутствуют качества интеллектуальной, волевой, регулятивной, психоэмоциональной, духовно-нравственной сферы, качества, отражающие специальные способности к соревновательной деятельности, непосредственную операционально-деятельностную готовность к ней, и иные, в том числе и препятствующие эффективной самореализации. Вместе с тем личностно-значимые качества, обеспечивающие адаптацию и отражающие готовность к спортивной деятельности, имеют различную степень выраженности во внутренней позиции личности и обусловлены в ряду факторов психологическими особенностями этого приспособления за счет более развитой интеллектуальной, рецептивной или рефлексивной сфер.

Соотнесенность актуальных личностных качеств и личностных предпочтений с избираемыми стратегиями поведения и деятельности

По нашему мнению, атрибуты соревновательного поведения и поведения в вариативных условиях спортивной деятельности в целом отражают спектр задействованных личностных качеств, опирающихся на предпочитаемые стратегии деятельности, и соответствуют при этом наиболее развитым сферам субъекта деятельности. Стратегия поведения представляет собой «устойчивый комплекс действий, предпочитаемый субъектом для решения различных задач его жизнедеятельности» [7, с. 47].

Особенности интеллектуального поведения подростков с развитой рациональной сферой

Исследование внутренней позиции личности подростков-спортсменов, проведенное на материале анкет открытого типа, позволяет констатировать факт, что юные спортсмены, успешное соревновательное поведение которых обеспечивается привлечением рациональных стратегий, в процессе самоописания значимых интеллектуальных качеств используют термины-категории: тактическое мышление, расчетливость, интеллект, знание, рациональность, опыт, четкость действий, рассудительность, хитрость, память, смекалка. Их пове-

дение (в ситуативных видах спорта) основано на применении атакующих стратегий, отличающихся наработанными тактическими схемами с применением арсенала автоматизированных двигательных навыков.

Особенности интеллектуального поведения подростков с развитой рецептивной сферой

Поведение подростков, применяющих в условиях спортивной деятельности рецептивные стратегии, импульсивно, определяется контекстом полученной информации (визуальной, аудиальной, кинестетической) на фоне высокой скорости и точности ее переработки. Такие подростки применяют синтетический подход, отличаются целостностью восприятия ситуации, в большей мере демонстрируют поведение, основанное на оперативных решениях, отличаются высокой скоростью принятия решения, развитием координационных способностей, позволяющих своевременно перестраивать двигательные действия, создавать новые, эффективные способы решения актуальных проблем. У рецептивных юных спортсменов преимущественно задействованы волевые качества ситуационного характера, реализация во времени которых мгновенна или относительно коротка. Среди них смелость, воля к победе, которая в большей мере присутствует, проявляясь «здесь и сейчас», в отличие от силы воли, качества, избранного рефлексивными спортсменами, необходимого не в выборочных ситуациях, а всегда, и ориентированного на ход значимой деятельности.

В интеллектуальной сфере рецептивных подростков (в сравнении с рациональными) представлен диапазон личностных качеств и способностей, репертуар которых несущественно отличается от характерного для рациональных. Отличия состоят в процентном соотношении качеств, опирающихся на конвергентное и дивергентное мышление в пользу последнего, в творческом применении информации, интуитивно и импровизационно, тогда как у рефлексивных подростков данные качества даже не отражаются во внутренней позиции личности на понятийном уровне.

Особенности интеллектуального поведения подростков с развитой рефлексивной сферой

Рефлексивные юные спортсмены в группе интеллектуальных качеств в большей мере выделяют интеллект через способность к пониманию на основе рефлексивного анализа информации и фантазированию как достраиванию образа (двигательного) действия. В структуре приспособления к деятельности и выбора поведения у рефлексивных в большей мере проявляются волевые качества, временной контекст которых пролонгирован во времени: упорство, сила воли, трудолюбие. И если у ряда подростков трудолюбие не представлено как

адаптивное качество, то оно заявлено как запрос на коррекцию и развитие и обозначено категорией «лень» (тогда как ни рациональные, ни рецептивные подростки не переживают эту нужду).

Содержание внутренних опор, определяющих избрание стратегий поведения

Сравнительный анализ актуальных для подростков-единоборцев личностных качеств позволяет выявить содержание внутренних опор, определяющих избрание стратегий поведения. Так, репертуар личностных качеств подростков, демонстрирующих в поведении рациональные (40% от общей выборки), рецептивные (22,7%) и рефлексивные (37,3%) стратегии поведения, характеризуется осознаваемым вовлечением в структуру поведения и деятельности (% выборов):

Интеллектуальные качества

- интеллектуальные качества (при *рациональной стратегии*: расчетливость – 52,2; ум – 38,6; знание – 13,6; рациональность – 13,6; опыт – 9; при *рецептивной*: интуиция – 32; находчивость – 32; смекалка – 32; вариативность, нестандартность – 28; внимательность – 24; расчет – 20; хитрость – 20; импровизация – 16; тактика – 12; при *рефлексивной*: расчет – 26,8; тактика – 19,2; понимание – 18,3; ум – 12,2; фантазирование – 8,5);

Волевые качества

- волевые качества (при *рациональной стратегии*: сила воли – 27,3; воля к победе – 47,5; целеустремленность – 11,3; смелость – 27,3; при *рецептивной*: воля к победе – 32; смелость – 32; сила воли – 20; целеустремленность – 20; при *рефлексивной*: сила воли – 43,9; упорство – 43,9; воля к победе – 34,1; настойчивость – 14,4; трудолюбие – 14,4);

Регулятивные качества

- регулятивные качества (при *рациональной стратегии*: исполнительская структура техники – 38,6; психоэмоциональная устойчивость – 9; при *рецептивной*: концентрация – 32; исполнительская структура техники – 24; мотивация – 12; желание – 12; психоэмоциональная устойчивость – 8; характер – 8; при *рефлексивной*: исполнительская структура техники – 29,3; характер – 21,9);

Физические качества

- физические качества (при *рациональной стратегии*: сила – 65,9; выносливость – 31,8; ловкость – 29,5; быстрота – 25; при *рецептивной*: ловкость – 56; быстрота – 40; сила – 28; выносливость – 28; при *рефлексивной*: сила – 56; выносливость – 21,9; быстрота – 17,1; скоростная выносливость – 17,1);

Духовно-нравственные качества

- духовно-нравственные качества (при *рациональной стратегии*: долг – 2,3; тактичность – 2,3; рационализация процесса и результатов спортивной деятельности либо не актуализирует качества духовно-нравственной природы среди переживаемых по сути своей, либо

обеспечивает восприятие их как очевидной модели поведения, не требующей позиционирования их в системе значимых; при *рецептивной*: уважение – 8; доброта – 4; при *рефлексивной*: честность – 12,2; жизнерадостность – 9,8; уважение традиций школы – 9,8, уважение тренера – 9,8; доброта – 7,3; уважение соперника – 4,8; выбор правильного поступка, совесть, вежливость, мудрость, гордость, скромность – по 2,4);

Психоэмоциональные состояния

• психоэмоциональные состояния (при *рациональной стратегии*: настроенность – 9; уравновешенность – 9; устойчивость – 6,8; при *рецептивной*: превосходство – 32; нервность, агрессия – 24; психоэмоциональная устойчивость – 12; при *рефлексивной*: эмоциональность – 12,2; переживание – 7,3; радость – 7,3; энергия – 7,3; волнение – 7,3; агрессия – 4,8);

• иные качества (при *рациональной стратегии*: энергия – 4,5; удача, активность, спортивная наглость – по 2,3; при *рецептивной*: спортивная наглость – 12; активность – 4; при *рефлексивной:* везение, энергия – по 4,8);

Качества, препятствующие успешной деятельности

• личностные качества и способности, препятствующие успешной деятельности (при *рациональной стратегии*: страх – 45,5; ненависть – 2,3; при *рецептивной:* страх – 28; при *рефлексивной*: страх – 46,3; лень – 17,1).

Психофизиологические предпосылки к проявлению личностных качеств

Психофизиологические особенности, лежащие в основе скорости обработки информации рациональных в сравнении с рецептивными, не поддаются существенной перестройке, позволяющей вмиг «перекроить» и расширить природно-предопределенный спектр качеств и способностей личности.

Социальный запрос к атрибутам деятельности

Вместе с тем социальная ситуация развития предъявляет группы требований к деятельности и поведению подростка-спортсмена на овладение вариативными стратегиями ведения спортивной борьбы с привлечением ранее не отработанных в поведенческом репертуаре социально значимых личностных качеств [8, с. 356].

Идеальное и реальное во внутренней позиции личности, отражающей структуру актуальных качеств

В идеальных условиях чем органичнее слияние групп качеств, присущих подросткам, применяющим рациональные, рецептивные и рефлексивные качества и стратегии, тем личность более интегрирована и более адаптирована к вариативным условиям спортивной деятельности. В реальной же ситуации наблюдается проявление рационального типа поведения, рационального с рефлексивными качествами, рецептивного и рефлексивного. Вероятно, рефлексия на себя, на другого и на деятельность развивается у рациональных и

рецептивных подростков в связи с представленностью в структуре спортивной деятельности ее видов – рефлексивной и контролирующе-оценочной. Соответствующая активность подростка инициирована необходимостью совершенствования качества спортивной деятельности в условиях реализации функций самоконтроля и самооценки [9, с. 21–22]. В ряде случаев наблюдается дополнение рациональной и рецептивной стратегий поведения выборочными качествами рефлексивной природы.

Особенности индивидуального выбора у подростков, применяющих разные стратегии деятельности

В ходе исследования выявлена тенденция к слабой взаимосвязи между группой интеллектуальных качеств, значимых для рациональных и рефлексивных подростков (r = 0,47), тогда как взаимосвязь данных качеств у рецептивных и рефлексивных фактически отсутствует (0,3), а у рациональных и рецептивных коэффициент корреляции составляет 0,01. Вместе с тем, оценивая частотность выборов в качестве «расчет, расчетливость», различия между группами достоверны для $P \leq 0{,}01$ между рациональными и рецептивными ($\chi^2_{эмп} = 13{,}72$) и между рациональными и рефлексивными ($\chi^2_{эмп} = 14{,}61$); между рецептивными и рефлексивными подростками различия недостоверны ($\chi^2_{эмп} = 0{,}87$). При $\chi^2_{эмп}$ менее 3,841 личностные качества целесообразно развивать в условиях совместной деятельности при больших показателях данного критерия в самостоятельной подгруппе.

Волевые качества

Волевые качества: у рациональных и рефлексивных выявлена тенденция к низкой взаимосвязи (0,49), между рецептивными и рефлексивными она отсутствует (0,24), тогда как у рациональных и рецептивных подростков в группе актуальных волевых качеств выявлена сильная статистическая взаимосвязь (0,86).

Регулятивные качества

Регулятивные качества: между рациональными и рефлексивными отмечена высокая взаимосвязь (0,85), тогда как между рецептивными и рефлексивными, а также между рациональными и рецептивными – низкая (0,1 и 0,2 соответственно).

Характер взаимосвязи в группе физических качеств, избранных рациональными и рецептивными, составляет r = 0,53, избранных рецептивными и рефлексивными – r = 0,63, рациональными и рефлексивными – r = 0,98 (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ однородности выборок среди подростков, применяющих рациональные, рецептивные и рефлексивные стратегии поведения с использованием критерия $\chi^2_{эмп}$ (хи-квадрат)

Личностные качества	Рациональные – рецептивные	Рецептивные – рефлексивные	Рациональные – рефлексивные
Расчет, расчетливость (способность рационально планировать деятельность, предвосхищая ее особенности)	13,72**	0,87	14,61**
Знание (информационная компетентность)	20,97**	0,63	3,87*
Сила воли	0,86	7,72**	8,08**
Смелость	0,29	4,05*	2,55
Упорство	3,67	23,5**	19,28**
Концентрация (сосредоточенность на деятельности)	22,44**	58,04**	0,09

* – группы неоднородны с коэффициентом достоверности $P \le 0{,}05$.

** – группы неоднородны с коэффициентом достоверности $P \le 0{,}01$.

Психологические особенности организации совместной развивающей деятельности

Положительная взаимосвязь между группами спортсменов, избравших значимыми определенные личностные качества, позволяет организовывать совместную развивающую деятельность:

Развитие интеллектуальных качеств

• при развитии интеллектуальных качеств – у рациональных и рефлексивных с предварительной подготовкой, обеспечивающей понимание смысла и представленности данного качества в структуре спортивной деятельности;

Развитие волевых качеств

• при развитии волевых качеств – у рациональных с рецептивными, поскольку у них единое восприятие сферы значимых волевых качеств; у рациональных с рефлексивными при условии достройки личностных смыслов, позволяющих понять необходимость расширения спектра личностных качеств; у рецептивных и рефлексивных – только в условиях продуманной предварительной подготовки, поскольку в основу своей деятельности данные группы подростков закладывают различные волевые качества, а их взаимодополнение требует не только времени, но и деятельной отработки поведенческого репертуара, призванного органично вписаться в индивидуально-оптимальные стратегии поведения в условиях самопринятия и позитивной самооценки качественных преобразований в деятельности;

Развитие регулятивных и физических качеств

• при развитии качеств регулятивного плана – у рациональных и рефлексивных, регуляция деятельности рецептивных совершенно иная;

• при развитии физических качеств – у рациональных и рефлексивных, поскольку рецептивные подростки избирают совершенно иные физические качества.

Духовно-нравственные качества в структуре внутренней позиции личности подростка-спортсмена

В процессе развития внутренней позиции личности, ориентированной на спортивное совершенствование, у рациональных и рецептивных подростков-спортсменов целесообразно обратить внимание на отсутствие значимых личностных образований, отражающих духовно-нравственный контекст поведения. Среди множества предположений существует два вероятных варианта объяснения данной ситуации, когда личностные качества духовно-нравственной природы данными подростками не определены в связи с тем, что: 1) они являются мировоззренческой основой деятельности, рассматриваются как очевидные, отражают естественное поведение и априори закладываются в его основу «только так, а не иначе»; 2) они не имеют существенного значения для успешности личности и выступают качествами второго порядка, когда эгоцентрическая направленность подавляет проявление социальной рефлексии.

Рефлексия на другого и мотивация достижения

Важно обратить внимание на иные условия, при учете которых мы наблюдаем рефлексию на себя через переживание энергии и рефлексию на внешние условия – на другого, на деятельность через удачу, везение. В последнем случае важна коррекция содержания рефлексии, поскольку в ее контексте доминирует тенденция принятия и непротивления ситуации: не «всё зависит от меня», а «как повезет». В данном случае «социальная ситуация управляет мной», отражаясь во внешнем локусе контроля и усугубляясь низким уровнем актуализации значимых качеств «целеустремленность» и «смелость».

Страх как фактор движения и стагнации в развитии личностных качеств подростка-спортсмена: внешние и внутренние доминанты

В группе качеств, препятствующих эффективности деятельности, важен анализ причин переживания страха, который в количестве выборов рациональных занимает 4-ю позицию, у рецептивных – 10-ю, у рефлексивных – 2-ю (вслед за адаптивным качеством «сила»).

Причины проявления страха различны и характеризуются «внешней» и «внутренней» природой. К внешним основаниям страха мы относим: социальное давление (тренерско-преподавательского коллектива) на атрибуты качества деятельности и соревновательного рейтинга юного спортсмена, ожидания значимых людей, осознаваемые преимущества соперника и др. Вербализация внутренних причин страха, переживаемого рефлексивными юными спортсменами, осуществляется в контексте «боюсь не выполнить…», «не попасть…», «про-

играть...». У данных подростков в большей мере доминирует мотивация избегания над мотивацией достижения, в аффективной сфере переживаний наблюдается фиксация образа отрицательного результата в ретроспективе деятельности на фоне отсутствия программы коррекции ситуации. У рецептивного же подростка наблюдается следующая логическая цепочка: «ситуация – нестандартная стратегия преодоления – конструктивный (достраиваемый) образ», если же что-то не получилось – защитная стратегия замещения «на "нет" и суда нет». Рациональные подростки стремятся справиться со страхом, также замещая его: «если не..., то...». Во всех случаях важным аспектом коррекции страха выступает деятельная обращенность в будущее и опыт, основанный на преимуществе преодоленных личностных трудностей над непреодоленными.

Внутренняя позиция личности подростка

Проведенное исследование показывает, что сложившаяся внутренняя позиция личности подростка, в которой деятельностно значимым выступает избранный спектр качеств, предопределяет поведение личности, отражающееся в отношениях к характеру деятельности и взаимодействий.

Психологические особенности развития личностных качеств, не представленных во внутренней картине мира подростка

Развитие личностных качеств, не представленных во внутренней картине мира подростка и не отраженных во внутренней позиции, требует внешней инициативы со стороны учителя, тренера-преподавателя, значимого другого, позволяющих принять данные личностные образования как значимые на информационном, мотивационном, когнитивном, операционально-деятельностном, эмоционально-волевом, регулятивном и смысловом уровнях. Совместная деятельность по развитию определенного личностного качества в группах рациональных, рецептивных и рефлексивных подростков при высокой степени взаимосвязи личностных выборов характеризуется органичностью, а при низкой взаимосвязи личностных выборов требует развития смысловой, когнитивной, операционально-деятельностной, эмоционально-волевой и других сфер деятельности.

Поведение коррелирует с внешней или внутренней позицией

Поведение подростка-спортсмена инициируется доминированием внешней (социальной) или внутренней (личностной) позиции. При этом внешняя социальная позиция может быть представлена субъектом извне, а может пройти стадию интериоризации и сформироваться в сознании подростка как идеальный образ поведения и деятельности, когда происходит запрос на следующие позиции:

1 – демонстрацию идеальной модели поведения через определенные критерии – к структуре внутренней позиции личности, к структуре ожидаемых личностных качеств, отраженных в поведенческом репертуаре подростка; при этом значимый субъект деятельности, например тренер (или сам спортсмен) задает условия: «...мне нужна (от вас) мысль на поле, смелость...» – сам подросток или значимый другой инициирует вынужденное, предопределенное поведение;

2 – поведение, ориентированное исключительно на достижение результата, заданного значимым взрослым; подросток работает с ситуацией, при зтом актуализируется та группа личностных качеств, которая способствует более зкономичному решению проблемы, рамки поведения содержательно предопределяются лишь ожидаемым результатом «мне от вас нужна победа, и неважно каким способом и какой ценой она будет достигнута; то, что не запрещено, – всё разрешено»;

3 – движение от внутренней позиции личности (в том числе через нравственную, мировоззренческую позицию) к возможному поведению на фоне сознательного деятельного выбора стратегий достижения результата на основе развития мотивации достижения, обучения целеполаганию, формирования способности к достраиванию структурно-смыслового поля деятельности, определения способов преодоления субъективных трудностей, выстраивания хронологии спортивных достижений и др.

Внутренняя позиция подростка-спортсмена зависит от позиции тренера

Преобразование внутренней позиции личности юного спортсмена происходит на фоне дополнения и совершенствования внутренней (профессиональной) позиции педагога и тренера, которые готовы изменить ход событий, акцентировать внимание на аспекте реализации «здесь и сейчас», предвосхищая и оказывая адекватную психологическую поддержку в ситуациях переживания текущей неуспешности деятельности и стагнации ролевого поведения подростка.

Внутренняя позиция личности подростка-спортсмена выстраивается на преодоление проблемиой ситуации

Гармоничное развитие личности подростка, ориентированного на спортивные достижения, предполагает применение перечисленных выше вариативных стратегий поведения, когда подросток стремится осознать интеллектуальные задачи, способствующие решению обозначенных проблем. При зтом внутренняя позиция личности подростка-спортсмена не просто формируется, она отрабатывается на разрешение определенной ситуации. В ходе осуществления выбора и формирования адекватной позиции личность преодолевает субъектив-

ные и объективные трудности, и чем больше разноплановых ситуаций пережито и проработано, тем более богат и социально адекватен поведенческий репертуар, тем существеннее выкристаллизовываются значимые, системообразующие качества, определяющие стержень личности и отражающие ее мировоззренческую предопределенность.

---

1. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды (Проблемы формирования личности). – М., 1995.

2. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность. (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2013.

3. *Пьянов Б.Н.* Индивидуализация тактической подготовки теннисистов 13–16 лет в зависимости от интеллектуальной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 25 с.

4. *Пьянов Б.Н., Родионов А.В., Тучашвили И.Ш.* Индивидуальный стиль деятельности в теннисе // Теория и практика физической культуры и спорта. – 1998. – № 6. – С. 54–58.

5. *Полякова О.О.* Особенности смыслового понимания у лиц с различными типами ценностно-смысловой позиции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2005. – 25 с.

6. *Вайнек Э.* Внутренне- и внешненаправляемое поведение // Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. / под. ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб., 2003. – С. 82–84.

7. *Трофимова И.Н., Буданов В.Г.* Синергетика и психология / Методологические вопросы. – Вып. 1. – 1997.

8. *Кузьменко Г.А.* Развитие интеллектуальных способностей подростков в условиях спортивной деятельности: теоретико-методологические и организационные предпосылки. – М., 2013.

9. *Бортникова Л.Г.* Динамика развития рефлексивности и обоснованности самооценки в зависимости от особенностей внутренней позиции школьника: младший школьный и подростковый возраст: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Сургут, 2000. – 23 с.

Введение в практику исследований новых методов

Екатерина Битюцкая

ОБОСНОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ «ОПРОСНИКА СПОСОБОВ КОПИНГА»

Аннотация. *Обоснована целесообразность нового русскоязычного варианта «Опросника способов копинга» в связи с необходимостью адаптации методики под задачу изучения используемых способов копинга с актуальной ситуацией; разработки факторной структуры опросника; применения его полного варианта (66 пунктов). Описаны этапы создания методики. Представлены результаты адаптации полученного опросника: факторная структура (разработанная на основе эксплораторного факторного анализа и экспертных оценок), корреляции шкал. Соответствие данных модели подтверждено результатами конфирматорного факторного анализа.*

Ключевые слова: *копинг; усилия; «Опросник способов копинга»; факторная структура.*

Abstract. *Appropriateness of new Russian-language version of the "Ways of Coping Questionnaire" due to the necessity to adapt the procedure for studying the ways of coping in current situations; to develop the factor structure of the questionnaire; to use its full version (66 items) is argued. Steps of questionnaire's creation are described. The results of verification of the questionnaire, its factor structure (based on exploratory factor analysis and experts' assessments), inter-scales correlations are presented. The results of confirmatory factor analyses confirmed correspondence of the data to the model. .*

Keywords: *coping; efforts; Ways of Coping Questionnaire; factor structure.*

1. Введение

Востребованность «Опросника способов копинга» в современной отечественной психологии

Интенсивный рост числа исследований в области психологии совладания (копинга) требует разработки надежных инструментов диагностики. Одним из наиболее используемых в мировой психологии стандартизи-

рованных опросников для диагностики совладания является «Опросник способов копинга» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ), созданный Сьюзен Фолкман и Ричардом Лазарусом. Как инструмент измерения, WCQ опирается на оригинальную концепцию авторов, согласно которой копинг – это *процесс*, изменяющийся на разных стадиях развития событий и в разных по содержанию ситуационных контекстах. Из этого следует направленность методики на учет особенностей ситуации. Данный подход отличается от применяемых в современных русскоязычных опросниках копинг-стратегий инструкций ретроспективного (ориентирующего на воспоминания прошедших событий) или общего плана (проанализировать преодоление трудных ситуаций вообще, а не конкретное событие). В работе обосновывается целесообразность анализа *актуальной ситуации* при изучении способов копинга. С учетом большего удельного веса используемых в России методик с ретроспективными и общими инструкциями такой вариант опросника является востребованным инструментом.

2. Теоретические основания WCQ

Концепция Р. Лазаруса и С. Фолкман как теоретическая платформа методики WCQ

На основе анализа работ Р. Лазаруса и его коллег периода 80-х годов прошлого столетия, когда была опубликована обсуждаемая методика, можно выделить несколько значимых теоретических положений [1–5].

Определение копинга

1. В контексте данного подхода совладание рассматривается как важный процесс, обеспечивающий адаптацию человека к окружающей среде. Копинг необходим для преодоления стресса, который возникает, если человек оценивает ситуацию как предъявляющую высокие требования, превышающую или истощающую ресурс. Совладание предполагает когнитивные и поведенческие усилия, направленные на минимизацию противоречий внешнего или внутреннего характера, на управление условиями, принятие ситуации или избегание ее, то есть включает как активное влияние, преобразование реальности, так и психологическую защиту.

Копинг как процесс

2. Копинг – динамичный процесс. Большое значение при этом приобретают темпоральные и контекстуальные факторы, то есть стадия развития ситуации, её содержание, а также когнитивное оценивание. Последнее обеспечивает категоризацию внешних воздействий среды, оценку ресурсов для преодоления неблагоприятных условий. Изменение когнитивных оценок определяет динамику копинга.

Два типа копинга

3. Описываются две функции совладания и основанное на них выделение типов: проблемно-ориентированный (изменение ситуации) и эмоционально-ориентированный копинг (управление негативными чувствами).

3. Описание WCQ

Описание WCQ как методики для исследования процесса копинга

В кратком руководстве по использованию WCQ С. Фолкман описывает методику как опросник, состоящий из 66 пунктов*, «направленный на измерение копинга как процесса» в конкретных обстоятельствах. Как отмечает автор руководства, данный опросник не предназначен для диагностики копинг-стилей. Для изучения устойчивых параметров копинга необходимо применить WCQ несколько раз, а затем сделать «внутрииндивидуальный» анализ [6, p. 2].

Инструкция WCQ: направленность на конкретную ситуацию

При использовании методики респондента просят кратко описать ситуацию (в интервью или письменно), основываясь на вопросах: кто принимал участие, где это произошло и что случилось? Если стоит задача изучения конкретного типа ситуации (например, болезнь, экзамен и др.), исследователь может уточнить это [Там же]. Инструкция: «Прочтите, пожалуйста, каждый пункт, представленный ниже, и укажите, в какой степени Вы использовали этот способ *в ситуации, которую только что описали*» [4, p. 994]. Таким образом, важной особенностью методики является направленность на конкретную жизненную ситуацию, которую необходимо описать самому испытуемому.

Описание двух исследований авторов WCQ с применением этой методики

Авторы описывают два исследования, в которых WCQ был применен для разных задач. *Первое исследование* [3] было проведено на студентах колледжа (n=108) в рамках изучения экзаменационного стресса на разных этапах ситуации: до экзамена, после него, но до объявления оценок и через 5 дней после объявления оценок. В работе показана динамика копинга в связи с изменением ситуации. Испытуемые анализировали актуальное реагирование на ситуацию по утверждениям опросника, сформулированным в настоящем времени (с использованием глаголов в формах настоящего времени – Present Indefinite, Present Continuous). По результатам исследования была описана факторная структура опросника, состоящая из восьми шкал, вклю-

* Помимо 66 утверждений, которые нужно оценить по предложенной шкале, имеет место открытый вопрос: «67. Я предпринимал нечто, совершенно отличное от того, что описано выше. Пожалуйста, опишите». Указание на 67 пунктов имеется в статье авторов методики (1986) [4].

чающих 42 пункта (табл. 1). Далее в статье этот оригинальный вариант будет называться WCQ, 1985.

Второе исследование [4] было направлено на изучение совладания со стрессовыми ситуациями разного содержания 75 супружеских пар (n=150), которые давали отчеты в течение пяти месяцев с частотой один раз в месяц. Испытуемые описывали в интервью, а затем анализировали с помощью WCQ самую стрессовую ситуацию минувшей недели. Тем самым инструкция опросника стимулировала ретроспективный отчет (в утверждениях опросника использовались глаголы в простом прошедшем времени – Past Indefinite). По итогам работы авторы описывают 8 шкал, включающих 50 утверждений (см. табл. 1). Далее эта оригинальная версия будет обозначаться WCQ, 1986.

Непостоянство факторной структуры WCQ

Таким образом, на основании эмпирических данных двух исследований авторы получили разные факторы, различающиеся по содержанию и количеству пунктов. Изменение факторной структуры опросника, по мнению его создателей, связано с содержанием исследуемых ситуаций и различиями выборки. Вывод о непостоянстве структуры WCQ подтвержден результатами многочисленных исследований [7–12], в которых описано разное количество факторов и разное их содержание (входящие в состав шкал пункты). При этом часть утверждений не используется в подсчетах по шкалам, а служит «наполнением» ("filler" items).

Исследовательские задачи, для решения которых предназначен WCQ

Второй важный вывод, который можно сделать на основе двух описанных выше исследований авторов WCQ, состоит в том, что представлены возможности методики для решения разных задач: изучения совладания с *актуальной* ситуацией и *ретроспективных отчетов*, связанных с анализом прошедших событий.

Популярность WCQ

После публикации WCQ стал одним из наиболее используемых инструментов измерения совладания [10]. Он до сих пор остается востребованным; появляются новые версии – переведенные на многие языки и приспособленные для изучения ситуаций разного содержания [например, 13–15]. При этом некоторые параметры методики остаются дискуссионными:

Дискуссия о показателях внутренней согласованности опросника копинга

1) Отмечаются несоответствие эмпирических данных разных исследований факторной структуре WCQ, 1986* [10; 16] и недостаточно высокая внутренняя

* С. Фолкман и Р. Лазарус рекомендовали коллегам, использующим WCQ, но не проводившим собственный факторный анализ, опираться на структуру методики, описанную в работе 1986 г. [4], поскольку это исследование было выполнено на материале ситуаций разного типа.

Таблица 1

Шкалы, выделенные по результатам исследований авторов WCQ (с указанием коэффициента внутренней согласованности α Кронбаха и входящих в состав пунктов)

WCQ, 1985	WCQ, 1986
1. Проблемно-фокусированный копинг α = .85 2, 26, 35, 39, 46, 48, 49, 52, 54, 62, 64	1. Конфронтативный копинг α = .70 6, 7, 17, 28, 34, 46
2. Фантазирование α = .84 11, 55, 57, 58, 59	2. Дистанцирование α = .61 12, 13, 15, 21, 41, 44
3. Дистанцирование α = .71 4, 12, 13, 21, 24, 53	3. Самоконтроль α = .70 10, 14, 35, 43, 54, 62, 63, 64
4. Поиск социальной поддержки α = .81 8, 18, 28, 31, 42, 45, 60	4. Поиск социальной поддержки α = .76 8, 18, 22, 31, 42, 45
5. Фокусирование на позитивном α = .65 15, 20, 23, 38	5. Принятие ответственности α =.66 9, 25, 29, 51
6. Самообвинение α = .75 9, 29, 51	6. Уход, избегание α = .72 11, 16, 33, 40, 47, 50, 58, 59
7. Снижение напряжения α = .56 32, 33, 66	7. Планомерное решение проблемы α = .68 1, 26, 39, 48, 49, 52
8. Самоизоляция α = .65 14, 40, 43	8. Позитивная переоценка α = .79 20, 23, 30, 36, 38, 56, 60

согласованность некоторых шкал методики [17]. Однако некоторые авторы указывают на то, что стандарты согласованности шкал (при которых высоким уровнем надежности считается показатель α > .80) должны иметь ограниченное применение в оценке психометрической адекватности шкал копинга [18; 19]. Вместе с тем на материале эмпирических исследований показано, что можно улучшить внутреннюю согласованность шкал и структуру методики в целом, если использовать предварительный содержательный анализ соответствия утверждений шкале [9; 10].

Дискуссия о соответствии полученного конструкта WCQ теоретической концепции

2) Указывается на несоответствие выделенных шкал теоретической концепции копинга Р. Лазаруса и С. Фолкман [9; 10; 17]. В частности, как отмечают Дж. Эдвардс и Р. О'Нил, остается непонятным, связаны ли описанные в исследованиях создателей методики способы копинга с управлением требованиями или повышением личностных ресурсов [10].

4. Русскоязычные варианты WCQ

Описание вариантов WCQ, адаптированных в России

Известны следующие версии WCQ, апробированные на российских выборках.

Первый вариант WCQ

И.А. Джидарьян и Е.В. Антонова использовали рассматриваемую методику в исследовании, соотносящем удовлетворенность жизнью, смысложизненные ориентации и способы совладания [20]. В инструкции данного варианта WCQ испытуемым предлагали «вспомнить и коротко описать самую сложную, по их мнению, ситуацию, с которой они реально столкнулись в своей жизни за последний год» [Там же, с. 89]. Авторы отмечают, что в процессе работы с опросником «были исключены три пункта, оказавшиеся не только сложными для перевода и необычными для русскоязычного восприятия, но и маловероятными с точки зрения возможного использования в какой-либо реальной ситуации», еще ряд пунктов был сокращен [Там же, с. 89–90]. Однако не сообщается, что это за пункты, как и не обосновывается изменение в инструкции периода описанной ситуации (в WCQ, 1986 предлагается описать ситуацию, произошедшую в течение минувшей недели; в рассматриваемой инструкции – «последнего года»). Также не приводятся данные о надежности методики, полный перечень утверждений.

Второй вариант WCQ

Т.Л. Крюкова сообщает, что использовала подготовленный в лаборатории профессора Л.И. Вассермана перевод утверждений WCQ, добавив к нему следующую инструкцию: «Припомните, пожалуйста, трудную (стрессовую) ситуацию, которая произошла с Вами в течение прошлой недели… Думая об этой ситуации, опишите, как Вы с ней справились (справляетесь), используя приведенные ниже утверждения» [21, с. 37]. По результатам психометрической проверки данной версии автор приходит к выводам о недостаточной валидности и надежности, «слабой психометрической структуре» разработанной методики [Там же, с. 20–21].

Третий вариант WCQ

Л.И. Вассерман с коллегами [22; 23], напротив, считают WCQ методикой, «в наибольшей мере концептуально обоснованной и пригодной для дифференцированной оценки ведущих тенденций в совладающем поведении личности» [22, с. 128]. С таким выводом (о возможности применения опросника для диагностики «ведущих тенденций» в совладании) согласуется инструкция: «Вам будет предложен ряд утверждений, касающихся особенностей Вашего поведения в затруднительных ситуациях. Прочитав каждое из утвержде-

ний, решите, верно ли оно по отношению к Вам или нет...» [22, с. 130]. То есть инструкция данного варианта ориентирует испытуемого анализировать реагирование на «затруднительные ситуации» вообще, не обозначая обстоятельства, что противоречит пониманию цели методики, определенной ее создателями: измерение копинга в *конкретных* ситуациях. Версии методики, адаптированные под руководством Л.И. Вассермана и Т.Л. Крюковой, состоят из 50 пунктов и по структуре соответствуют WCQ, 1986. Как было показано выше, этот вариант разделения опросника на шкалы не получил подтверждений в научных исследованиях даже при том, что использовался не переведенный, а оригинальный опросник.

Русскоязычные версии разработаны для исследования ретроспективных отчетов о копинге

Таким образом, рассмотренные версии опросника, апробированные на российских выборках, имеют утверждения, сформулированные в прошедшем времени, а также инструкции, ориентирующие респондента на припоминание ситуаций из прошлого, то есть приспособлены для решения задачи изучения ретроспективных отчетов о копинге: как о нем *вспоминает* человек спустя определенное время. В то же время WCQ применялся Р. Лазарусом и С. Фолкман для исследования реагирования не только на ситуацию недавнего прошлого, но и на актуальное стрессовое событие (экзамен) [3].

5. Обоснование реадаптации WCQ на российской выборке

Ретроспективные искажения при анализе совладания

1. Необходимость адаптировать методику для изучения самоотчетов об *актуальном* копинге основывается на известных науке фактах ретроспективных искажений при анализе респондентами своего совладания.

Недостоверность измерений копинга, основанных на ретроспективных отчетах

В ряде исследований [24–26] получены данные, свидетельствующие о существенном расхождении показателей ежедневных и «ретроспективных» самоотчетов: результаты, полученные в день события, не соответствуют сведениям о нем, сообщаемым позднее (спустя 1–30 дней). Так, в работе Р. Смита и коллег [24] отмечается, что только 25% дисперсии ретроспективных ответов (в данном исследовании полученных через 7 дней) может быть объяснено, исходя из результатов ежедневных самоотчетов. В группе испытуемых с самыми высокими показателями стресса на основе ежедневных результатов оказалось возможным предсказать менее 10% дисперсии ретроспективных оценок. А. Стоун с коллегами [25] сравнили отчеты о копинге, записанные с

помощью карманного персонального компьютера в момент, когда произошло стрессовое событие, и ретроспективные отчеты спустя 48 часов. Авторы утверждают, что ряд сведений, о которых было сообщено в момент непосредственной копинговой реакции, не были воспроизведены позднее. И наоборот, в ретроспективных отчетах появились новые данные. Со временем респонденты преуменьшали использование когнитивных способов копинга и, напротив, преувеличивали применение поведенческих стратегий.

Необходнмость аналнза актуальной трудной ситуацнн для получення достоверных данных о копинге

В целом проведенные исследования показывают, что ретроспективные самоотчеты о копинге не являются надежным средством, измеряющим стратегии совладания. Следовательно, можно сделать вывод, что для получения достоверных данных об *используемых* способах копинга важно побуждать респондента к анализу *актуальной* трудности.

Отсутствне данных псйхометрической проверкн лнбо ннзкие показателн предыдущнх русскоязычных версий

2. Пересмотр важен и в том случае, когда получены низкие показатели надежности адаптируемой методики. И.А. Джидарьян и Л.И. Вассерман с коллегами не приводят общепринятых показателей психометрической проверки разработанных вариантов методики. Результаты, полученные Т.Л. Крюковой, свидетельствуют о «невысоких психометрических показателях» опросника. Все это указывает на необходимость пересмотра перевода и разработки новой факторной структуры методики на материале российской выборки.

Необходимость адаптировать полный варнант опросннка

3. Наконец, оригинальная методика WCQ содержит 66 утверждений и один открытый вопрос. На русском языке представлена адаптация неполной версии опросника, включающей 50 пунктов. Видится важным использование при адаптации в нашей стране полного варианта методики.

6. Этапы адаптации русскоязычиой версии «Опросника способов копинга»

Разрешенне автора на адаптацию WCQ в России

Авторские права. Разрешение на адаптацию WCQ и публикацию результатов получено мною (Е. Битюцкой) у С. Фолкман в электронной переписке.

Исследовательскне задачи ОСК

Исходя из представленного анализа видится возможным наметить *исследовательские задачи* данной версии WCQ «Опросника способов копинга*» (далее ОСК). Методика предназначена для изучения исполь-

* Бланк методики ОСК н программу для обработки результатов можно получить, обратнвшнсь по адресу: bityutskaya_ew@mail.ru

зуемых человеком способов совладания с актуальной трудной ситуацией. При этом существенными являются два положения.

1. Понимание копинга как *процесса*. Р. Лазарус и С. Фолкман отмечают, что при таком понимании феномена необходимо учитывать три условия: а) исследование копинга в контексте *определенного* стрессового события; б) изучение того, что *фактически делает* человек в противоположность тому, что он делает обычно или мог бы делать; в) проведение *нескольких замеров* для выявления динамики копинга во времени, по мере развития события [3, с. 156] (курсив мой. – *Е.Б.*).

2. Целесообразность изучения совладания с *актуальной* трудностью.

Таким образом, методика выполняется при соблюдении условия описания испытуемым актуальной ситуации, которую он анализирует.

Цели исследования

Цели настоящей работы:

– Разработка новой русскоязычной версии опросника WCQ, состоящей из 66 пунктов и предназначенной для диагностики используемых человеком способов совладания с актуальной трудной ситуацией.

– Оценка факторной структуры разработанной методики.

Этапы адаптации

Работа была организована по следующей схеме: 1) первичный перевод, сбор данных на выборке 27 человек и экспертиза результатов; 2) корректировка первичного перевода с учетом понимания текста респондентами и экспертных оценок; 3) обратный перевод (выполнен профессиональным переводчиком-американцем), анализ соответствия перевода оригиналу и корректировка утверждений; 4) апробация первого варианта методики: сбор и математическая обработка данных (n=116), анализ каждого пункта; 5) корректировка 11 пунктов, составление и экспертиза окончательной версии опросника.

6.1. Перевод WCQ

Перевод WCQ

В соответствии с предназначением методики была переведена версия WCQ, 1985, в которой утверждения сформулированы в настоящем времени. При этом сделано три исключения относительно временно́й формы: пункты 17, 36, 52 переведены в прошедшем времени, потому что в этих случаях логичнее констатировать совершенное действие (а глаголы настоящего времени в русском языке имеют несовершенный вид). При переводе идиом в ряде случаев не было обнаружено идентич-

ных по смыслу фразеологизмов, однако формулировки составлялись таким образом, чтобы сохранить суть оригинального утверждения. Некоторые двойные утверждения (10, 15, 34, 44) были сокращены за счет удаления одной части предложения, в частности из-за отсутствия аналогичных идиом.

6.2. Сбор данных

Процедура сбора данных

Данные были собраны в письменной форме. Каждый респондент заполнял бланк, в котором необходимо было сначала кратко сформулировать актуальную трудную ситуацию, затем – более подробно ее описать по вопросам методики структурированного описания (направленным на описание ситуации: ее сценария, целей, переживания, преодоления и др.), после чего проанализировать по инструкции и утверждениям ОСК.

Инструкция ОСК. Прочтите, пожалуйста, приведенные ниже пункты и отметьте, в какой степени Вы используете каждый способ в описанной Вами ситуации, применяя шкалу оценок:

0 – не использую;
1 – использую иногда;
2 – использую часто;
3 – использую в наибольшей степени.

Описание выборки и материала

Участники исследования. В основном исследовании по адаптации методики приняли участие 727 человек: 490 женщин и 237 мужчин в возрасте 16–55 лет (средний возраст 29, стандартная ошибка среднего .38). Респонденты – жители Москвы и Московской области (82 %), Санкт-Петербурга (4 %), Хабаровска (1,5 %), Твери (1 %), Липецка (1 %) и других городов Центральной России. Были опрошены студенты и специалисты с высшим и средним специальным образованием – представители различных специальностей (экономика, право, медицина, психология, филология, математика, физика и др.). *Материал* исследования – 727 трудных ситуаций разных жизненных сфер: межличностные отношения, материально-бытовые условия, трудности в профессиональной и учебной деятельности, во внутриличностной сфере и др.

Эксперты

Эксперты. В работе над переводом и его корректировкой, а также в экспертизе соответствия утверждений шкалам приняли участие 25 экспертов: 7 профессиональных психологов, а также 18 студентов 4 и 5 курсов факультета психологии МГУ, прошедших спецкурс и спецпрактикум по теме совладания с трудными жизненными ситуациями.

6.3. Обработка данных

Процедура обработки данных

Для определения и проверки факторной структуры опросника были использованы эксплораторный и конфирматорный факторный анализ (ЭФА, КФА), а также экспертный метод. Для оценки внутренней согласованности шкал применялся коэффициент альфа Кронбаха (α). Для определения связи показателей шкал выполнялся корреляционный анализ с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена. Математическая обработка данных проводилась с помощью программ SPSS v. 21 и EQS v. 6.1.

Формирование шкал ОСК. На основе ЭФА была выполнена первичная содержательная группировка пунктов в шкалы (табл. 2). Однако этот анализ не позволяет выявлять оптимальное сочетание пунктов, не имеет строгих критериев создания факторной структуры [27]. Кроме того, практика использования методики WCQ свидетельствует о целесообразности содержательного анализа ее утверждений. В связи с этим сформированные на основе ЭФА шкалы были представлены для экспертного обсуждения. Центральной задачей работы экспертов на данном этапе была оценка соответствия пунктов описанию шкал, выполненному на основе работ Р. Лазаруса и С. Фолкман. В случаях, когда группа экспертов не приходила к согласованному мнению об однозначном соответствии пункта шкале, он исключался из состава.

7. Результаты

7.1. Результаты эксплораторного факторного анализа

Выделение факторов ОСК

По итогам двух исследований авторов было выделено 9 шкал*. Результаты первичного исследования по апробации методики показали целесообразность 9-факторного решения. В связи с этим данные основного исследования (собранные на выборке n=537) были подвергнуты ЭФА с использованием метода главных

* Несмотря на то что количество шкал, выделенных авторами по результатам двух исследований, совпадает, в содержании имеются расхождения. Так, в исследовании 1985 г. описана шкала «Проблемно-фокусированный копинг»; в работе 1986 г. ей соответствуют две шкалы: «Конфронтативный копинг» и «Планомерное решение проблемы». Фактору «Фантазирование», описанному в структуре WCQ 1985 г., нет аналогов в модели 1986 г. (см. табл. 1). Учитывая схожесть по составу и названиям факторов, на основании двух исследований авторов (Folkman, Lazarus, 1985; Folkman, et al., 1986-a) можно выделить 9 шкал.

компонент с извлечением 9 факторов (вращение осей Varimax, нормализация Кайзера). Выделенные 9 факторов (см. табл. 2) объясняют 43,8 % общей дисперсии (в оригинальной версии 1986 г. – 46,2 %) и допускают следующую интерпретацию.

Фактор 1 объясняет 11 % общей дисперсии и по своему составу сопоставим с аналогичными шкалами оригинала: «Планомерное решение проблемы» (WCQ, 1986), «Проблемно-фокусированный копинг» (WCQ, 1985). Кроме того, в фактор вошли пункты 1, 5, 27.

Фактор 2 (8,1 % общей дисперсии) полностью воспроизводит шкалу «Поиск социальной поддержки» (WCQ, 1986).

Фактор 3 (5,1 %) совпадает по составу со шкалами, характеризующими позитивную переоценку, WCQ, 1985, 1986, за исключением пунктов 37, 19.

Фактор 4 (3,9 %) воспроизводит шкалу «Конфронтативный копинг» WCQ, 1986. В фактор вошел также пункт 47.

Фактор 5 (3,6 %) отражает шкалу «Самоконтроль» (WCQ, 1986), за исключением одного пункта (62); кроме того, включает еще два пункта (24, 55).

Фактор 6 (3,4 %) полностью соответствует шкале «Принятие ответственности» (WCQ, 1986), согласуется с «Самообвинением» (WCQ, 1985).

Фактор 7 (3,2 %). Четыре пункта, вошедшие в фактор (11, 57, 58, 59), соответствуют «Фантазированию» – шкале, выделенной авторами в исследовании 1985 г. Но, кроме темы мечтаний, фактор включает утверждения, описывающие обращение к Богу (60), надежду на судьбу (12), чудо (11), что связано с надеждой на внешние силы, экстернальным локусом контроля в ситуации. В этот фактор вошли также утверждения: 53 – характеризующее установку на то, что ситуацию нельзя изменить, поэтому нужно принять; 4 – определяющее надежду на изменение ситуации со временем, позицию выжидания.

Фактор 8 (3,0 %). Четыре из пяти пунктов, вошедших в состав данного фактора (13, 21, 41, 44), совпадают с элементами шкалы «Дистанцирование» WCQ, 1986. В фактор вошел также пункт 50.

Фактор 9 (2,5 %). Пункты 32, 33, 66 воспроизводят шкалу «Снижение напряжения» (WCQ, 1985); пункты 16 и 33 соответствуют шкале «Уход, избегание» (WCQ, 1986). Кроме того, фактор включил переменные 3, 40, 61.

Пункт 65 не вошел ни в один фактор из-за низких нагрузок. В табл. 2 представлены факторные нагрузки на соответствующий фактор по каждой переменной (пункту).

7.2. Описание шкал ОСК

Формирование шкал ОСК

Шкалы ОСК были сформированы на основании 9 факторов с помощью метода экспертных оценок. По итогам работы экспертов 17 утверждений признаны не соответствующими или не в полной мере соответствующими шкалам. Привожу описание шкал, номера входящих в них утверждений и показатели внутренней надежности альфа Кронбаха (α).

Описание шкал ОСК: планомерное решение проблемы и обращение за поддержкой

1. *Планомерное решение проблемы* (α = .70). Шкала включает пункты 1, 2, 26, 39, 49, 52 и характеризует рациональный, направленный на решение трудной задачи копинг. Предполагает когнитивные и поведенческие усилия: сосредоточение, анализ ситуации, планирование; действия для реализации плана, изменения ситуации.

2. *Обращение за поддержкой к социальному окружению* (α = .75); 8, 18, 22, 31, 42, 45. Способы решения проблемы с помощью других людей, использование социальных связей.

Позитивная переоценка и противостояние

3. *Позитивная переоценка* (α = .79); 15, 20, 23, 30, 36, 38. Сосредоточение на положительных сторонах ситуации и позитивных изменениях собственной личности.

4. *Противостояние* (α = .62); 6, 7, 17, 34, 46. Активные, направленные на ситуацию способы совладания. Это реагирование связано с сопротивлением ситуации, борьбой, особым упорством, настойчивостью на пути к достижению цели.

Самоконтроль и самообвинения

5. *Самоконтроль* (α =.60); 10, 14, 35, 43, 54. Усилия, направленные на контроль своих эмоций и чувств, их сдерживание.

6. *Самообвинение* (α = .61); 9, 25, 29, 51. Критика, обращенная на себя, попытки исправить случившееся, в том числе с помощью извинений, принятие ответственности за происходящее.

Фантазирование

7. *Фантазирование и надежда на внешние силы* (α =.72); 11, 12, 57, 58, 59, 60. Способы, описывающие механизм фантазирования, перекладывания ответственности за происходящее на внешние силы (судьбу, чудо), желание, чтобы ситуация разрешилась без усилий со стороны субъекта.

Дистанцирование и избегание

8. *Дистанцирование* (α =.65); 13, 21, 41, 44, 50. Способ защитного восприятия ситуации, при котором не допускается к осознанию реальное (трудное, негативное) положение дел, преуменьшается значение ситуации.

Таблица 2

ОСК: факторные нагрузки по результатам эксплораторного факторного анализа (n=537)

Корреляции шкал ОСК	Пункт	Утверждение	Факторная нагрузка
1. Планомерное решение проблемы	1	Сосредоточиваюсь на том, что делать дальше, – на следующем шаге	.379
	2	Анализирую проблему, чтобы лучше ее понять	.420
	26	Составляю план действий и следую ему	.591
	39	Что-то меняю для того, чтобы уладить дела	.536
	49	Знаю, что нужно делать, поэтому прикладываю больше усилий для решения проблемы	.475
	52	Я нашел несколько разных вариантов решения этой проблемы	.396
	5*	Иду на компромисс, чтобы получить от ситуации что-то положительное	.275
	27*	Если то, что я хочу, недостижимо, я принимаю лучший вариант из доступных	.267
	48*	Использую свой прошлый опыт: мне уже приходилось бывать в подобной ситуации	.372
	62*	Мысленно проигрываю то, что должен сказать или сделать	.272
2. Обращение за поддержкой к соц. окружению	8	Разговариваю с другими людьми, чтобы больше узнать о ситуации	.643
	18	Принимаю сочувствие и поддержку от других людей	.513
	22	Обращаюсь за помощью к профессионалу	.372
	31	Обращаюсь к человеку, который может оказать конкретную помощь в решении проблемы	.572
	42	Спрашиваю совет у родственника или друга	.710
	45	Делюсь с кем-то своими чувствами	.591
3. Позитивная переоценка	15	Пытаюсь увидеть положительные стороны этой ситуации	.508
	20	Я вдохновлен на творческую деятельность	.507
	23	Совершенствуюсь, развиваюсь как личность	.637
	30	Благодаря полученному опыту я становлюсь лучше	.692
	36	Обрел новые ценности и убеждения	.383
	38	Открываю для себя заново, что действительно важно в жизни	.521
	19*	Подбадриваю себя	.354
	37*	Сохраняю свое достоинство, не падаю духом	.427
	56*	Меняю что-то в себе	.425
4. Противостояние	6	Делаю хоть что-нибудь для разрешения ситуации, даже если не верю, что это поможет	.248
	7	Пытаюсь изменить мнение человека, от которого зависит развитие ситуации	.327
	17	Я выразил свой гнев виновнику возникновения этой проблемы	.275
	34	Иду на риск	.421
	46	Отстаиваю свои позиции, борюсь за то, чего хочу	.477
	28*	Даю выход своим чувствам	.543
	47*	Срываюсь на других людях	.495

Окончание таблицы 2

5. Самоконтроль	10	Пытаюсь не сжигать за собой мосты	.276
	14	Стараюсь сдерживать свои чувства	.504
	35	Стараюсь не совершать поспешных, импульсивных действий	.399
	43	Скрываю от окружающих, насколько плохо обстоят дела	.353
	54	Стараюсь, чтобы мои чувства не мешали другим делам	.482
	24*	Выжидаю, прежде чем начать что-то делать	.275
	55*	Хочу изменить то, что произошло, или свое отношение к зтому	.443
	63*	Думаю о том, как поступил бы в зтой ситуации человек, которым я восхищаюсь, и делаю так же	.201
	64*	Пытаюсь посмотреть на ситуацию с точки зрения другого человека	.389
6. Самообвинение	9	Критикую и укоряю себя	.575
	25	Извиняюсь или стараюсь как-то сгладить ситуацию	.245
	29	Осознаю, что сам создал зту проблему	.486
	51	Обещаю себе, что в следующий раз всё будет иначе	.498
7. Фантазирование и надежда на внешние силы	11	Надеюсь на то, что произойдет чудо	.695
	12	Полагаюсь на судьбу, иногда мне просто не везет	.565
	57	Мечтаю о более хорошем времени и месте, чем то, в котором я нахожусь	.505
	58	Хочу, чтобы ситуация разрешилась сама собой	.543
	59	Фантазирую о том, как всё могло бы удачно сложиться	.501
	60	Обращаюсь к Богу	.392
	4*	Думаю, что время изменит зто к лучшему; единственное, что можно сделать в зтой ситуации, – ждать	.300
	53*	Принимаю всё как есть, потому что ничего нельзя сделать	.327
8. Дистанцирование	13	Продолжаю жить как ни в чем не бывало	.307
	21	Пытаюсь забыть всё зто	.354
	41	Не принимаю проблему близко к сердцу, стараясь о ней особенно не задумываться	.303
	44	Отказываюсь воспринимать ситуацию всерьез	.437
	50	Отказываюсь верить, что зто случилось	.278
9. Уход, избегание	3	Погружаюсь в работу или другую деятельность, чтобы отвлечься от проблемы	.309
	16	Сплю больше, чем обычно	.393
	32	Временно отстраняюсь от проблемы, пытаюсь отдохнуть или взять отпуск	.257
	33	Пытаюсь улучшить свое состояние с помощью еды, алкоголя, курения, наркотиков или лекарственных средств	.311
	66	Выполняю физические упражнения, устраиваю пробежки	.258
	40*	Избегаю общества людей	.452
	61*	Готовлюсь к худшему	.400
-	65**	Напоминаю себе, что могло быть и хуже	

* – пункты, не вошедшие по результатам ЭФА в соответствующие факторы, но не включенные в шкалы окончательной структуры опросника.

** – пункт 65 не вошел ни в один фактор из-за низких нагрузок.

9. *Уход, избегание* (α = .52); 3, 16, 32, 33, 66. Формы ухода от разрешения ситуации, переключения внимания (отвлечения) с анализа и преодоления ситуации на другие виды активности и состояния.

7.3. Результаты конфирматорного факторного анализа

Оценка полученной модели ОСК

Для оценки полученной структуры опросника был проведен КФА (n=727). В модель включены пункты, вошедшие в 9 шкал, сгруппированные в соответствующие факторы, а также введены корреляции между отдельными вопросами, входящими в одну шкалу.

Результаты проведенного анализа показали удовлетворительное качество модели и ее соответствие эмпирическим данным*. Значение критерия согласия модели CFI=.89 является близким к достаточному показателю согласованности модели. Квадратичная усредненная ошибка аппроксимации RMSEA=.047. Значение хи-квадрат: χ^2 = 2634, количество степеней свободы df = 1011.

7.4. Результаты корреляционного анализа шкал методики ОСК

Корреляции шкал ОСК

Результаты корреляции шкал методики ОСК представлены в табл. 3.

Большинство шкал слабо связаны либо не коррелируют друг с другом. При этом можно выделить несколько связанных групп (средний уровень связи от .30 до .45).

1. Шкала 1 «Планомерное решение проблемы» коррелирует со шкалами: 2 «Обращение за поддержкой к социальному окружению», 3 «Позитивная переоценка», 4 «Противостояние».

2. Шкала 6 «Самообвинение» связана со шкалами, определяющими защитные способы совладания: 7 «Фантазирование и надежда на внешние силы», 9 «Уход, избегание».

3. Шкалы, описывающие психологическую защиту: 7 «Фантазирование и надежда на внешние силы», 8 «Дистанцирование», 9 «Уход, избегание», связаны между собой и формируют группу.

8. Обсуждение результатов

Сравнение факторной структуры ОСК и WCQ

Сравнение структуры ОСК и WCQ, 1986 показывает, что воспроизведены шкалы «Поиск социальной поддержки», «Принятие ответственности». Шкалы ОСК

* Значения CFI .90 и выше, RMSEA ниже .06 указывают на хорошее соответствие модели [28].

Таблица 3

Показатели корреляции шкал ОСК (n=727)

Шкалы	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1								
2	.330**	1							
3	.451**	.295**	1						
4	.411**	.266**	.298**	1					
5	.262**	.037	.278**	.242**	1				
6	.096	.125*	.140**	.175**	.184**	1			
7	-.112*	.204**	.019	.081	.151**	.312**	1		
8	-.198**	.050	.011	.071	.214**	.180**	.348**	1	
9	-.050	.191**	.176**	.182**	.264**	.300**	.387**	.389**	1

Примечания: Шкалы: 1 – Планомерное решение проблемы; 2 – Обращение за поддержкой к социальному окружению; 3 – Позитивная переоценка; 4 – Противостояние; 5 – Самоконтроль; 6 – Самообвинение; 7 – Фантазирование и надежда на внешние силы; 8 – Дистанцирование; 9 – Уход, избегание.

* – $p < .005$.

** – $p = .000$.

«Противостояние» и «Планомерное решение проблемы» отличаются от аналогичных шкал оригинала на 1 пункт. В шкалы ОСК «Позитивная переоценка», «Дистанцирование» не вошли два пункта, добавлен один. В шкалу «Самоконтроль» не вошли три пункта из указанных в WCQ. Существенно отличается от аналогичной шкала «Уход, избегание». Наконец, шкала ОСК «Фантазирование и надежда на внешние силы» не имеет аналога в WCQ, 1986, а соответствует фактору «Фантазирование» WCQ, 1985. Такие расхождения (структуры адаптируемой версии и оригинала) допустимы при работе с этой методикой: авторы изначально предупреждают о непостоянстве факторной структуры и ее зависимости от выборки и типов ситуаций. В то же время на основании результатов КФА можно сделать вывод о соответствии данных полученной структуре опросника.

Объяснение корреляций шкал

На основе корреляционного анализа показателей шкал ОСК выявлены связи планомерного копинга, с одной стороны, и социальной поддержки, позитивной переоценки, противостояния – с другой. Это можно объяснить тем, что три из перечисленных способов копинга (планомерное решение проблемы, социальная поддержка, противостояние) соотносятся с проблемно-ориентированным типом совладания, то есть определяют сосредоточение человека на ситуации, усилия, направленного на ее изменение. Позитивная перео-

ценка, хоть и относится авторами WCQ к эмоционально-ориентированным способам копинга, тем не менее также предполагает, что человек мысленно фокусируется на положительных последствиях именно той трудной ситуации, которую необходимо разрешить. Как отмечают С. Фолкман и Дж.Т. Московиц, проблемно-фокусированный копинг зачастую используется в сочетании с позитивной переоценкой. Авторы объясняют это тем, что поиск и осознание положительных сторон негативной ситуации побуждают человека к проблемно-ориентированному решению задачи. В то же время эффективный копинг, направленный на изменение ситуации, может привести к положительной переоценке своих возможностей [19].

Кроме описанных связей, получены данные о корреляциях: а) самообвинения с избеганием, фантазированием и надеждой на внешние силы; б) защитных способов копинга (фантазирование и надежда на внешние силы, дистанцирование, избегание) друг с другом. Это указывает на то, что психологическая защита, определяющая пассивность по отношению к преобразованию ситуации или вовсе уход, бегство от нее, в ряде случаев актуализируется комплексом стратегий, а также может сочетаться с самообвинением.

Сравнение результатов корреляционного анализа шкал ОСК и WCQ

Сравнение результатов анализа взаимной корреляции шкал ОСК с данными по WCQ, 1986 [4] показывает схожие тенденции связи: а) планомерного решения проблемы с поиском социальной поддержки (показатель связи соответствующих шкал оригинальной версии .30), позитивной переоценкой (.39); б) принятия ответственности с уходом, избеганием (.39); в) дистанцирования с уходом, избеганием (.32). В целом же для оригинальной версии 1986 г. описано большее количество корреляций среднего уровня связи. С. Фолкман и Дж.Т. Московиц подчеркивают: не стоит ожидать, что многофакторный опросник для измерения копинга должен иметь шкалы, которые не связаны между собой. Устранение пунктов, определяющих корреляции шкал, может привести к редукции валидности методики [19].

Обсуждение соответствия WCQ и ОСК базовой теоретической концепции

Далее остановлюсь на дискуссионном вопросе о соответствии измеряемого методикой конструкта концепции С. Фолкман и Р. Лазаруса. Как было показано, авторы характеризуют копинг как когнитивные и поведенческие *усилия* и акцентируют его *процессуальность*. Важно отметить, что в рассматриваемой концепции усилия по преодолению рассматриваются вне связи с последствиями и результатами. По оценке

Дж. Эдвардса и Р. О'Нил, именно такое понимание копинга является сильной стороной данного подхода. Во-первых, оно (понимание) позволяет отличить совладание от успешной адаптации; во-вторых, дает возможность предсказать реагирование человека на конкретную ситуацию. В противоположность этому концепции, описывающие копинг как устойчивую черту, не имеют подобных прогностических возможностей [10]. Можно утверждать, что полученная методика ОСК является инструментом для измерения копинга, как его определяют авторы. Для этого перевод утверждений ОСК выполнен в настоящем времени, которое в русском языке (будучи образовано глаголами несовершенного вида) выражает процессуальность. Однако я не могу согласиться с мнением Дж. Эдвардса и Р. О'Нил о том, что определение копинга как усилий безотносительно к последствиям – сильная сторона рассматриваемой концепции.

Усилия могут расходиться с результатами действий

Как показывают данные, усилия/попытки зачастую расходятся с результатами действий. Например, можно всеми силами пытаться не сжечь мосты в отношениях с человеком, но именно это сделать. Таким образом, методика позволяет изучить способы, *используемые* человеком для совладания с трудной ситуацией, но без учета того, *достигнута ли цель*; удалось ли преодолеть проблему или, наоборот, усугубило положение. Поэтому важно применять ОСК (как и подобные опросники) в комплексе с другими методиками, о чем говорилось ранее [29]. Кроме того, для преодоления этого ограничения в бланк введены вопросы о целях (при описании ситуации) и эффективности копинга относительно достижения целей.

9. Выводы

Предназначение методики ОСК

ОСК – это методика, предназначенная для измерения копинга:

- с актуальной для человека ситуацией, в которой он пребывает и/или которую переживает и сам определяет как трудную;
- с объективно трудной ситуацией (например, болезнь, экзамен), в которой находится респондент и которую задает в инструкции психолог;
- на разных стадиях развития ситуации (при проведении нескольких замеров);
- с различными по содержанию ситуациями; при этом каждый респондент анализирует несколько ситуаций в один момент времени на специальном бланке.

Направленность ОСК на исследования используемых способов копинга с конкретной ситуацией

Методика основывается на следующих положениях: 1) понимание копинга как процесса диктует необходимость учета ситуационного контекста; 2) целесообразность изучения совладания с *актуальной* трудностью. Поэтому во всех перечисленных вариантах применения методики имеются в виду *используемые способы совладания с конкретной ситуацией*, которую описывает респондент (кратко или подробно – в зависимости от целей исследования).

10. Заключение

Подведение итогов в соответствии с целями работы

Данная работа посвящена обоснованию реадаптации WCQ в России для решения новых задач; описанию этапов адаптации ОСК и результатов оценки факторной структуры опросника. Проверка надежности и валидности представлены в отдельных публикациях.

Ограничение методики

К ограничению методики можно отнести следующую особенность. WCQ создавался в 1980-е годы, и, хотя содержащиеся в нем способы копинга актуальны и сегодня, в современных реалиях появились новые средства преодоления и избегания. К последнему, например, относится отвлечение в виде компьютерных игр, общение в сети Интернет. Одним из направлений дальнейшей работы по улучшению методики может быть модификация ОСК посредством добавления наиболее часто упоминаемых российскими респондентами способов совладания.

---

1. *Aldwin C., Folkman S., Schaefer C., et al.* Ways of coping: A process measure // Paper presented at the 88th annual meeting of the American Psychological Association. – September. – Montreal, 1980.

2. *Lazarus R.S., Folkman S.* Stress, appraisal and coping. – New York, 1984.

3. *Folkman S., Lazarus R.S.* If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination // J. of Personality and Social Psychology. – 1985. – Vol. 48. – N 1. –P. 150–170.

4. *Folkman S., Lazarus R.S., Dunkel-Schetter C., et al.* The dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes // J. of Personality and Social Psychology. – 1986. – Vol. 50. – N 5. – P. 992–1003.

5. *Folkman S., Lazarus R.S., Gruen R.J., DeLongis A.* Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms // J. of Personality and Social Psychology. – 1986. – Vol. 50. – N 3. – P. 571–579.

6. *Folkman S.* Ways of coping – University of California, San Francisco. – URL: http://caps.ucsf.edu (дата обращения: 19.09.2013).

7. *Aldwin C.M., Revenson T.A.* Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health // J. of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 53. – N 2. – P. 337–348.

8. *Atkinson M., Violato C.* A factor analysis of the Ways of Coping Questionnaire based on data from saddening experiences // Psychological Reports. – 1993. – Vol. 72. – N 3. – Pt 2. – P. 1159–1164.

9. *Edwards J.R., Baglioni A.J.* Empirical versus theoretical approaches to the measurement of coping: A Comparison Using the Ways of Coping Questionnaire and the Cybernetic Coping Scale / D. T. Cox, M. Leiter (Eds.) Coping and health in organizations. – London, 1999. – P. 29–50.

10. *Edwards J.R., O'Neill R.M.* The construct validity of scores on the Ways of Coping Questionnaire: Confirmatory analysis of alternative factor structures // Educational and Psychological Measurement. – 1998. – Vol. 58. – N 6. – P. 955–983.

11. *Parker J.D.A., Endler N.S., Bagby R.M.* If it changes, it might be unstable: Examining the factor structure of the Ways of Coping Questionnaire // Psychological Assessment. 1993. – V. 5. – N 3. – P. 361–368.

12. *Vitaliano P.P., Maiuro R.D., Russo J., Becker J.* Raw Versus Relative Scores in the Assessment of Coping Strategies // J. of Behavioral Medicine. – 1987. – Vol. 10. – N 1. – P. 1–18.

13. *Cousson-Gélie F., Cosnefroy O., Christophe V., et al.* The Ways of Coping Checklist (WCC): validation in frenchspeaking cancer patients // J. of Health Psychology. – 2010. – Vol. 15. – N 8. – P. 1246–1256.

14. *Munet-Vilaro F., Gregorich S. E., Folkman S.* Factor structure of the spanish version of the Ways of Coping Questionnaire // J. of Applied Social Psychology. – 2002. – Vol. 32. – Iss. 9. – P. 1938–1954.

15. *Sørlie T., Sexton H.C.* The factor structure of «The Ways of Coping Questionnaire» and the process of coping in surgical patients // Personality and Individual Differences. 2001. – Vol. 30. – Iss. 6. – P. 961–975.

16. *Parker J.D.A., Endler N.S.* Coping with coping assessment: A critical review // European J. of Personality. – 1992. – Vol. 6. – Iss. 5. – P. 321–344.

17. *Schwarzer R., Schwarzer C.* A Critical survey of coping instruments / M. Zeidner, N. S. Endler (Eds.). Handbook of coping. – New York, 1996. – P. 107–132.

18. *Billings A.G., Moos R.H.* The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events // J. of Behavioral Medicine. – 1981. – N 4. – P. 139–157.

19. *Folkman S., Moskowitz J.T.* Coping: Pitfalls and Promise // Annual Reviews Psychology. – 2004. – November 3. – P. 743–774.

20. *Джидарьян И.А., Антонова Е.В.* Проблема общей удовлетворенности жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование // Сознание личности в кризисном обществе / под ред. А.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М., 1995. – С. 76–94.

21. *Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – 2-е изд., испр., доп. – Кострома, 2010.

22. *Вассерман Л.И., Абабков В.А., Трифонова Е.А.* Совладание со стрессом: теория и психодиагностика: учебно-методическое пособие / под науч. ред. проф. Л.И. Вассермана. – СПб., 2010.

23. *Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р. и др.* Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и медицинских психологов. – СПб., 2009.

24. *Smith R.E., Leffingwell T.R., Ptacek J.T.* Can people remember how they coped? Factors associated with discordance between same-day and retrospective reports // J. of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 76. – N 6. – P. 1050–1061.

25. *Stone A.A., Schwartz J.E., Neale J.M., et al.* A comparison of coping assessed by ecological momentary assessment and retrospective recall // J. of Personality and Social Psychology. – 1998. – Vol. 74. – N 6. – P. 1670–1680.

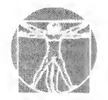
26. *Ptacek J.T., Smith R.E., Espe K., Raffety B.* Limited correspondence between daily coping reports and retrospective coping recall // Psychological Assessment. – 1994. – Vol. 6. – P. 41–49.

27. *Митина О.В.* Основные идеи и принципы структурного моделирования // Уч. зап. кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. – Вып. 2 / под общ. ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. – М., 2006. – С. 272–296.

28. *Hu L., Bentler P.M.* Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary J. 1999. – Vol. 6. – Iss. 1. – P. 1–55.

29. *Битюцкая Е.В.* Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 100–111.

Рефлексия на себя и других



О жизни и о себе

Виктор Петренко

МИРООЩУЩЕНИЕ ВСЕЕДИНСТВА

Мы не знаем однозначных ответов на самые глобальные экзистенциальные вопросы

Различные науки ставят вопросы и получают ответы на достаточно конкретные аспекты мироустройства, но мы не знаем однозначных ответов на самые глобальные экзистенциальные вопросы нашего бытия типа: Есть ли Бог? Есть ли жизнь после смерти и возможна ли реинкарнация? Есть ли во Вселенной разумная жизнь на более высоких ступенях разума, чем земная (что почти эквивалентно вопросу: а есть ли Бог?)? Есть ли смысл жизни, помимо биологического, и не объясняется ли молчание Космоса тем, что, достигнув определенного социального и материального благополучия («миром правят любовь и голод»), развитая цивилизация просто утрачивает мотивацию и желания жить? (Как в романе Джека Лондона «Мартин Иден» достижение желаемого ведёт в тупик мотивации.)

Кризис мотивации. Жить ради чего?

Кризис мотивации. Жить ради чего? Что такое судьба и насколько наша жизнь предопределена? Что такое свобода воли и каковы ее рамки? Где границы моей свободы воли и есть ли она? («Тварь ли я дрожащая или право имею?» Ф.М. Достоевский.) На основе чего возможны пророчества и можно ли заглянуть в будущее или прошлое не на основе рационального прогноза, а через непосредственные усмотрения ещё не свершившегося или, наоборот, навсегда ушедшего?

В философии православного экзистенциализма (Л.Н. Шестов, Н.А. Бердяев, Н.С. Трубецкой) есть представление о том, что Бог, находясь вне пространства и

времени, созерцает одновременно начало и конец причинно-следственной цепочки, и для него нет прошлого и будущего.

Медиум может войти во вневременно́е состояние

Можно полагать, что в случае пророчества медиум способен войти во вневременно́е состояние, приписываемое в православном экзистенциализме Богу. Также возникает вопрос, а насколько будущее уже задано и предопределено (от суждения «и волос с головы не упадет без воли Отца вашего Небесного» в Евангелии до суждения о том, что «Бог в своей любви не ограничивает свободу выбора человеком добра или зла» в православном экзистенциализме Бердяева) и насколько сам человек ответственен за этот выбор? Онтологично ли зло? Иными словами, есть ли силы зла: типа дьявола в христианстве, шайтана в исламе? Или же зло не персонифицировано и представляет собой простое неведение, незнание, как в буддизме или в христианской версии Августина?

Таких базовых экзистенциальных вопросов множество, но ни на один из них мы не имеем однозначного ответа.

В роли пророков могут выступать люди искусства

И в роли пророков, дающих если не решение этих базовых вопросов бытия, то хотя бы ощущение приближения к ним, часто выступают люди искусства, черпающие из индивидуального и коллективного бессознательного смутные образы или мироощущения и выражающие их в «мягких языках» (термин Налимова), на которых разговаривает искусство.

Николай Гумилёв предчувствовал насильственную причину собственной гибели

Поэта Николая Гумилёва можно охарактеризовать как романтика и мистика. Так он, в частности, предсказал насильственную причину и условия своей собственной гибели. Мироощущения Н. Гумилёва, присутствие Бога, представлено, например, в его стихотворении «Шестое чувство», написанное им за год до его расстрела.

Прекрасно в нас влюбленное вино
И добрый хлеб, что в печь для нас садится,
И женщина, которою дано,
Сперва измучившись, нам насладиться.
    Но что нам делать с розовой зарёй
    Над холодеющими небесами,
    Где тишина и неземной покой,
    Что делать нам с бессмертными стихами?
Ни съесть, ни выпить, ни поцеловать.
Мгновение бежит неудержимо,
И мы ломаем руки, но опять
Осуждены идти всё мимо, мимо.
    Как мальчик, игры позабыв свои,
    Следит порой за девичьим купаньем

И, ничего не зная о любви,
Все ж мучится таинственным желаньем;
Как некогда в разросшихся хвощах
Ревела от сознания бессилья
Тварь скользкая, почуя на плечах
Еще не появившиеся крылья;
Так век за веком – скоро ли, Господь? –
Под скальпелем природы и искусства
Кричит наш дух, изнемогает плоть,
Рождая орган для шестого чувства.

Н. Гумилёв. Шестое чувство

У человека может быть ощущение присутствия Бога

Согласно Н. Гумилёву, помимо пяти чувств, дающих нам радость и страдания, исходящих от земного бытия, у человека, хотя бы в зародыше, присутствует шестое чувство – ощущение присутствия трансцендентального, присутствия Бога.

Попробуем дать свою версию шестого чувства, оперируя естественнонаучными представлениями.

«Пепел погасших звезд стучит в нашем сердце»

Возраст нашей Вселенной – 13,8 миллиарда лет, а возраст нашего отчего дома Земли где-то более пяти миллиардов.

Наша вселенская мать Солнце – звезда второго поколения. Известно, что в нашей крови, в зритроцитах, содержатся железо, никель, другие микрозлементы, которых нет в материи Солнца, состоящего в основном из гелия. Атомы тяжелых злементов образовались при взрывах сверхновых звёзд, когда звезда, выгорая, коллапсирует до меньших размеров и гигантской плотности, в результате чего её недра разогреваются до чудовищной температуры и она взрывается. В этих условиях и возникают тяжёлые злементы, которые присутствуют в нашей плоти. Перефразируя слова Тиля в романе-позме Шарля де Костера «Легенда об Уленшпигеле», можно сказать: «пепел погасших звёзд стучит в нашем сердце».

Мы дети космоса

Мы дети космоса, и уже практически доказано, что жизнь на Земле имеет космическое происхождение и была занесена на нашу планету в виде простейших микроорганизмов метеоритами и кометами, массированно бомбардировавшими её в ту пору, когда она ещё не обладала защитной воздушной оболочкой. Но поскольку Солнце вторичная звезда, а, как полагает современная астрофизика, только в нашей галактике насчитываются сотни тысяч звёзд, имеющих планеты, то биологическая жизнь, а затем и разумная, могла возникнуть на этих планетах намного раньше земной.

Некоторые цивилизации, возникшие раньше земной, могли достичь более высокого уровня развития

Учитывая ускорение эволюционного процесса [1; 2], можно полагать, что при отсутствии самоуничтожения, вызванного экологическими причинами или иными, связанными с утратой смысла жизни и т.п., некоторые из этих гипотетических цивилизаций, возникших много раньше земной, достигли такого уровня развития, что они могут выступать по отношению к земной в роли богов. Нетрудно представить, как бы древние египтяне, ассирийцы или шумеры воспринимали современные города, транспорт и средства связи, имей они возможность взглянуть на современную жизнь. В качестве исторической аналогии можно вспомнить культ «карго», когда в недавнем прошлом, вскоре после окончания Второй мировой войны, американцы покинули острова Полинезии и местные жители стали строить из стволов пальм макеты самолетов, надеясь, что «божественные благодетели» еще вернутся и принесут с собой многие полезные для островных жителей вещи [2].

«Великое молчание космоса» может быть весьма условно

Что касается «Великого молчания космоса» и отсутствия каких-либо сигналов, исходящих от этих гипотетически более высоких, чем земная, цивилизаций, то я уже писал о том, что наивно экстраполировать наш уровень технологий и связи на иные цивилизации.

В научной фантастике Жюля Верна каких-то чуть более 100 лет назад будущие космонавты летели на Луну на пушечном ядре, и великий фантаст вряд ли мог додуматься, например, до интернета или телевидения. Наивно полагать, что будущие инопланетяне прилетят на Землю в космическом корабле и будут напоминать своим видом современных землян. Возможно, прав гениальный Станислав Лем, описавший в научно-фантастическом романе «Солярис» одну из возможных форм разумной жизни в виде мыслящего океана. Скорее возможен контакт с гипотетическими собратьями по разуму в форме глубинной медитации и выходом в сферу бессознательного. Затронем в этом контексте проблему взаимосвязи сознания и бессознательного.

Сознание возникает при общении людей друг с другом

Специфику сознания в современной психологии связывают в первую очередь с языком, несущим в своих значениях совокупный общественный опыт. Как писал М. Бахтин, сознание возникает при коммуникации и общении с другими людьми, а самосознание выступает как автокоммуникация, то есть общение человека с самим собой. Помимо вербальных значений, инструментами сознания могут выступать и иные знаковые системы: визуальные символы, образы, имеющие устойчивые значения, ритуальные действия, символические фигуры балета, мимика, жесты и т.п. Сознание человека многомерно [3].

В наших публикациях (Петренко, Кучеренко) мы описывали гипнотические феномены, когда блокировка вербальных значений приводила к тому, что человек смотрел на объект, но не осознавал его [4]. Так, например, при гипнотической инструкции не видеть конкретного человека испытуемый полностью игнорировал присутствие значимого для него лица, вплоть до нарушения принятых форм приличия. Но в то же время он не пытался пройти сквозь «невидимого», стоявшего у него на пути человека, или, например, задеть его рукой. То есть испытуемый смотрел на другого, но при этом не осознавал, что может видеть его.

Здесь возникает вопрос: если наше сознание связано исключительно с языком, достаточно широко трактуемым, то почему бессловесные животные, например собаки, прекрасно узнают своего хозяина и в определённых ситуациях ведут себя вполне разумно. Возможен и другой критерий различения сознания и бессознательного, связанный с трансовыми состояниями.

Категории времени и пространства являются категориямн сознання субъекта

Согласно И. Канту, категории (или, как писал философ, интуиции) времени и пространства представляют собой не онтологические характеристики «вещи в себе», а являются категориями сознания субъекта (будь то человек или животное), создающими мир объектного ви́дения.

Адекватным языком для описания предметного мира является язык декартовских пространств, или четырехмерный мир А. Эйнштейна, включающий в качестве одной из координат категорию времени. В этом предметном языке любая материальная сущность имеет пространственные и временны́е координаты и представляется неким объектом. Но предикторы трансовых состояний: медитация, молитва, гипноз, холотропное дыхание, ритмические танцы, особые ритуальные действия, различные природные психоделики (грибы, растения, алкоголь и т.п.) – могут выводить человека в некий иной мир вне времени и пространства. На эту тему собран большой феноменологический материал (К.Г. Юнг, А. Маслоу, С. Гроф, А. Минделл, Р. Фрейджер, М. Мерфи, К. Уилбер, В.В. Козлов, В.В. Майков), описывающий трансовые состояния. Трансовые состояния как состояния вне времени и пространства лучше описываются на языке гармоник гильбертова пространства [5], которые не имеют начала и конца.

Язык гильбертова пространства используется в квантовой физике для описания волновых процессов. Квантовой физике принадлежит и феномен ЭПР (Эйнштейн–Подольский–Розен), сформулированный в дискуссии Нильса Бора и Эйнштейна как то, что, по версии Эйн-

штейна, быть не может. Тем не менее впервые физик Алан Аспект, а затем ещё целый ряд других экспериментаторов доказали наличие этого феномена, из которого следует нелокальность бытия, то есть взаимосвязь «всего и вся» и возможность мгновенного отклика на воздействие (измерение одного из них) эволюционно связных элементов независимо от расстояния между ними.

Взаимосвязанность всего сущего

Феномен ЭПР по-своему оказался ответом на вопрошание Эйнштейна: «Меняется что-либо во Вселенной, если на звезду смотрит мышь?». Ответ (конечно, очень упрощенный): «Да, меняется!». И это связано не с локальностью бытия и взаимосвязанностью всего сущего.

«Шестое чувство» сильнее выражено у «духовно талантливых людей»

Возвращаясь к природе «шестого чувства», как это сказано у Н. Гумилева, отметим, что оно было сильнее выражено у всех «духовно талантливых людей» (термин Ф. Василюка) и, в первую очередь, у основателей религий – *Будды (буддизм), Махавира (джайнизм), Заратуштры (зороастризм), Моисея (иудаизм), Христа (христианство), Бодхидхармы (дзэн-буддизм), Лао-цзы (даосизм), Магомета (ислам), Конфуция (конфуцианство), гуру Нанака (сикхизм), а также множества святых и пророков – паломников трансцендентального мира.*

Духовно богатым ведомо погружение в измененные формы сознания

Я исхожу из того, что *всем им* было ведомо погружение в измененные формы сознания. Эти непредметные формы бессознательного, по-видимому, содержат опыт (возможно, в неких эмоционально-смысловых, докатегориальных формах), который духовный сталкер выражает уже в сознательном плане в виде неких сакральных текстов, в которых он способен (в силу национальной культуры и языка) его выразить. Так появляется множество религий и пророчеств, на мой взгляд, имеющих общие корни в коллективном бессознательном (имеющем, как полагал К. Юнг, не только земное, но и космическое происхождение).

Для всех религий существует трансцендентальный источник

При наличии для всех религий общего трансцендентального источника, коренящегося в бессознательном, различные религии довольно сильно отличаются друг от друга, будучи выраженными на уровне сознания в сакральных текстах. Они различаются по системе ценностей, содержанию допустимых форм поведения, характеру психотехнических практик, позволяющих вхождение в изменённые состояния сознания. Эти различия эволюционируют и порождают многообразие национальных культур, выступающих как «сад расходящихся тропок» (Борхес).

Многотысячный опыт вхождения в измененные состояния сознания

Можно говорить об уровне развития той или иной религии. Например, шаманизм как наиболее древняя форма религиозной практики чрезвычайно психотехничен, ибо он

впитал многотысячелетний опыт вхождения в измененные состояния сознания и работы с ними. В то же время в нем практически отсутствует развитая этическая система, присущая, например, буддизму или христианству.

Современная практика мировых религий во многом утрачивает психотехнический компонент, замещая его религиозным ритуалом, который подчас представляет собой пустую оболочку бывших ранее психотехнических практик.

На смену традиционным религиям придет мироощущение всеединства бытия

Можно полагать, что на смену традиционным религиям, в той или иной мере порождающим антропоморфных богов, придет *квазирелигиозное мироощущение всеединства бытия, присутствия трансцендентальной реальности в нашей жизни и ощущение включенности как отдельного человека*, так и всего человечества в космическую эволюцию Духа.

Трансцендентальные уровни, влияющие на других

Можно полагать, что Космос – это не только вместилище низкоорганизованной материи (согласно Э. Чайсону, «сорная травинка во дворе сложнее самой причудливой туманности Млечного пути»). Он включает и трансцендентальные духовные уровни, которые влияют на нас и которые мы можем ощутить через прорывы в бессознательное с помощью духовных психопрактик, через медитативное прочтение сакральных текстов или через пиковые (термин А. Маслоу) переживания (любви, страдания, восторга), или через творческое вдохновение при занятиях искусством или наукой.

---

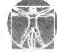
1. *Панов А.Д.* Методологические проблемы космологии и квантовой гравитации // Современная космология: философские горизонты. – М., 2011. – С. 185–215.

2. *Назеретян А.П.* Нелинейное будущее. – М., 2014.

3. *Петренко В.Ф.* Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. – М., 2013.

4. *Петренко В.Ф., Кучеренко В.В.* Медитация как форма неопосредствованного познания // Вопросы философии. – 2008. – № 8. – С. 83–101.

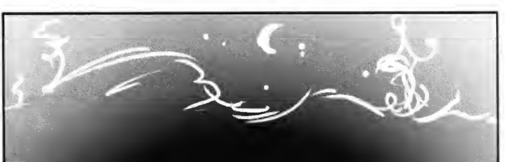
5. *Петренко В.Ф., Супрун А.П.* Человек в предметном и ментальном мире. Существует ли объективная действительность? Неоконченный спор Бора с Эйнштейном // Изв. Иркутского ун-та. Сер. Психология. – 2013. – № 2. – С. 62–82.



ДРУГОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Ольга

Если ты думаешь,
что Бог может
совершить
ошибку
...
тогда ТЫ – эта
ошибка.
Кошки-Мышки

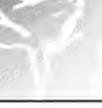


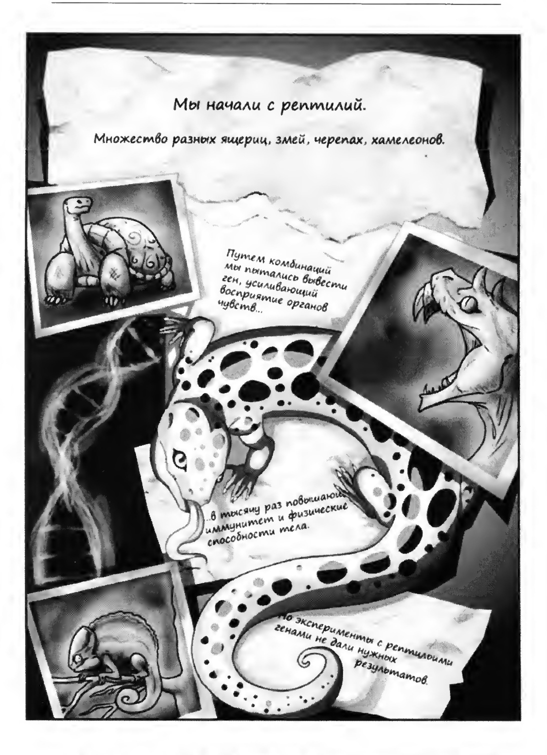
Человек, как и все другие существа, населяющие нашу планету, смертен.
Но только он остаётся недоволен этим фактом.
Желание пойти против природы заставляло учёных всего мира трудиться над созданием формулы бессмертия.

Ну, или хотя бы чего-то максимально близкого.

Мое имя – Август Уинфилд.
Я, вместе с моим другом и коллегой Честером Кейном, были одними из таких учёных.
Нашей задачей было найти "панацею от всех болезней"
-
универсальное лекарство.

В отличие от большинства исследователей, которые углубились в технику и кибернетику, мы с Честером искали решение в бесконечном разнообразии животных генов.

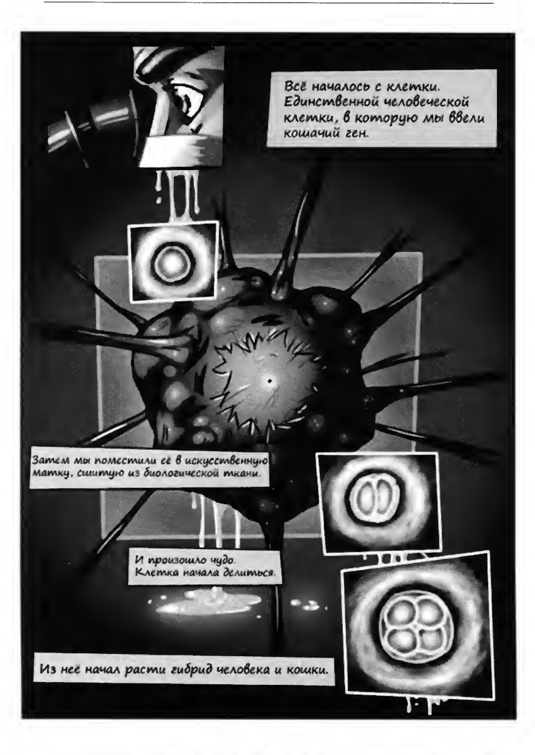


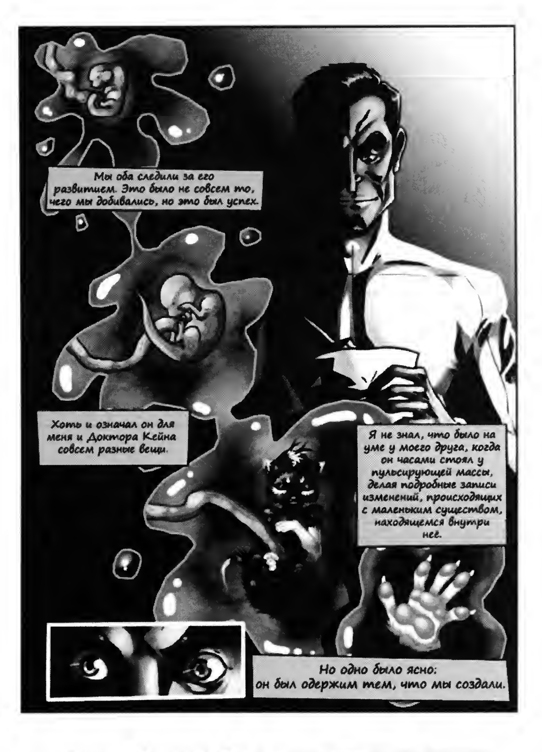

Мы начали с рептилий.
Множество разных ящериц, змей, черепах, хамелеонов.
Путем комбинаций мы пытались вывести ген, усиливающий восприятие органов чувств...
...в тысячу раз повышающ иммунитет и физические способности тела.
Но эксперименты с рептилоими генами не дали нужных результатов.

Мы переключились ны рыб, затем птиц.
Но их способности были слишком специфичными, чтобы применять их к человеку.
Понятно, чтобы уметь летать - нужны крылья, чтобы жить под водой - необходимо иметь жабры.
Нам требовалось найти что-то более простое и в то же время более эффективное.

Но, даже перейдя к
псовым и затем
к приматам -
мы не смогли получить
то, чего хотели.
У каждого животного
было слишком мало
нужного материала.
Чтобы получить целый
комплекс - пришлось бы
собирать по кусочкам,
а это было нам не
выгодно.
Однажды на стол, за
которым сидел Доктор
Кейн, запрыгнул кот,
принадлежавший одному из
наших сотрудников. И тогда
мы поняли. В этом маленьком хищнике
гармонично сочетаются сила, гибкость,
скорость, потрясающая выносливость,
поэтично названная людьми "девятью
жизнями", и высокий интеллект.
Я помню, что тогда увидел в этих
больших зелёных глазах будущее.
Доктор Кейн увидел нечто другое.
Чрезвычайно сильного охотника.
Идеального убийцу.
оружие.

ГЛАВА 1
НАЧАЛО


Всё началось с клетки. Единственной человеческой клетки, в которую мы ввели кошачий ген.
Затем мы поместили её в искусственную матку, сшитую из биологической ткани.
И произошло чудо. Клетка начала делиться.
Из неё начал расти гибрид человека и кошки.


Мы оба следили за его развитием. Это было не совсем то, чего мы добивались, но это был успех.
Хоть и означал он для меня и Доктора Кейна совсем разные вещи.
Я не знал, что было на уме у моего друга, когда он часами стоял у пульсирующей массы, делая подробные записи изменений, происходящих с маленьким существом, находящемся внутри неё.
Но одно было ясно: он был одержим тем, что мы создали.

И вот однажды...
RITPP
WARNING
critical vessel
pressure level
FLUSHH
POM
ДАВЛЕНИЕ ВНУТРИ МАТКИ ЗАШКАЛИВАЕТ! СРОЧНО НУЖНЫ ЛЮДИ!
К несчастью, Доктор Кейн не видел, как это произошло, потому что тогда он был в своей частной клинике в городе Мельбурн, в то время, как в нашей лаборатории на маленьком острове Уэйл к западу оттуда произошло то, чего мы так ждали.

Держа малыша на руках в первый раз, я подумал, что он, возможно, станет надеждой всего человечества на жизнь без боли и страданий. Первый и единственный в мире получеловек, полуживотное, обладающий всеми способностями дикого хищника и, в то же время, полноценным разумом человека. Это было потрясающе. Немыслимо. Великая новая эра – на моих ладонях.

ОН ЖИВОЙ?..
БУДЕМ НАДЕЯТЬСЯ.
ПРОВЕРЬ ПУЛЬС, РОБЕРТ.
СЕЙЧАС, ДОКТОР УИНФИЛД.
thump
thump
thump
BREATH
ОН В ПОРЯДКЕ.
cough
cough
cough
Ещё до своего рождения, малыш был назван Александром. Это было кодовое имя нашего эксперимента.
Но, не отдавая себе отчёта, я назвал его...

...Сонни.

Я сообщил другу о случившимся, и он бросил всё, чтобы приехать на остров Уэйл.
ТОЛЬКО ВЗГЛЯНИ!
ZZZ...
МЫ СДЕЛАЛИ ЭТО, ДРУГ. ЭТО НАШЕ СОКРОВИЩЕ.
Тогда я впервые понял, что рядом со мной стоит уже не тот Честер, которого я когда-то знал. Впервые он обрёл цель своей жизни. Но тогда я не понимал, какую именно.

Сонни рос и обучался в десять раз быстрее, чем обычный человеческий ребенок.
Nom
Nom
Nom
...И ЗУБКИ У ТЕБЯ ТОЖЕ РАСТУТ БЫСТРО.
О! ГЛАЗКИ УЖЕ ПОЛНОСТЬЮ ОТКРЫЛИСЬ.
Спустя всего несколько месяцев он достиг уровня трехлетнего ребенка.
СПИ СЛАДКО, СОННИ.
ПАКОЙНА..
..ПАПА.
!
Но Доктор Кейн был человеком с каменным сердцем. Он лишь ждал дня, когда Сонни будет достаточно силен для воплощения тех планов, которые приготовил для него Кейн.
Это были его первые слова. И эти слова заставили меня понять, что он не был просто экспериментом для меня. Он был моим сыном.

Через полгода Сонни уже был как 12-ти летний. Я заботился о нём и учил его всему, что дети проходят в школе. Он был умён и схватывал всё на лету.
OPQR
SHRED
Тогда-то мой друг и начал тренировать Сонни, учить его пускать в ход когти и мышцы. Кейн надеялся вырастить из него жестокого хищника.

И ему это удавалось.
Chirk!
ПОПАЛАСЬ!
Chirk chirk!
ПАПЕ ПОНРАВИТСЯ.
ГЛЯНЬ!
...
ЧУЖАЯ ЖИЗНЬ - НЕ ИГРУШКА, СОННИ. ЭТОЙ ПТИЧКЕ МОЖЕТ БЫТЬ БОЛЬНО.
В голове этого мальчика происходила борьба - борьба между зверем и человеком.
ПРОСТИ

Я больше не мог на это смотреть. Тогда я пошел к Доктору Кейну.

– ЧЕСТЕР, МЫ ДОЛЖНЫ ПОГОВОРИТЬ,
ЭТО НАСЧЕТ НАШЕГО СОННИ, – СКАЗАЛ Я,
– ТО, ЧЕМУ ТЫ ЕГО УЧИШЬ, – ЭТО СЛИШКОМ.

– СЛИШКОМ? – ПОВТРИЛ ДОКТОР КЕЙН, – Я ВСЕГО ЛИШЬ УЧУ ЖИВОТНОЕ ТОМУ,
ЧТО ОНО ДОЛЖНО ЗНАТЬ.

– СОННИ – НЕ ЖИВОТНОЕ, – ХМУРО ВОЗРАЗИЛ Я, – И ТЫ ЭТО ЗНАЕШЬ, ЧЕСТЕР.

– НЕУЖЕЛИ? ЧТО ЖЕ ЭТО ТОГДА, РЕБЕНОК? – ОН УСМЕХНУЛСЯ –
ИЛИ, МОЖЕТ БЫТЬ, **СЫН**?

ЕГО СЛОВА СБИЛИ МЕНЯ С ТОЛКУ. И, ВНЕЗАПНО, Я НАЧАЛ ПОНИМАТЬ
– ВСЕ ЭТО НЕ РАДИ НАУКИ. НИКОГДА ТАК НЕ БЫЛО!

– "ПАНАЦЕЯ ОТ ВСЕХ БОЛЕЗНЕЙ" – ВОСКЛИКНУЛ ОН, ПОДНЯВ РУКИ К
ПОТОЛКУ. – КАКАЯ МЕЛКАЯ ЦЕЛЬ ДЛЯ ТАКОГО
ГРАНДИОЗНОГО ТВОРЕНИЯ. НЕТ, АВГУСТ, ТО, ЧТО У МЕНЯ НА УМЕ
ГОРАЗДО МАСШТАБНЕЙ. **РЕАЛИСТИЧНЕЙ**

– О ЧЕМ ТЫ? – В УЖАСЕ СПРОСИЛ Я.

– ТЫ ТОЛЬКО ПРЕДСТАВЬ, НА ЧТО ОНО СПОСОБНО!
СУЩЕСТВО РАЗВИВАЕТСЯ ТАК БЫСТРО, ЧТО СКОРО
УЖЕ ДОСТИГНЕТ ЗРЕЛОСТИ. – ЕГО ЛИЦО ИСКАЗИЛА УЛЫБКА,
ПОХОЖАЯ НА ОСКАЛ, – ОНО БУДЕТ ДЕЛАТЬ ВСЕ, ЧТО МЫ
ПРИКАЖЕМ. – ОН МНОГОЗНАЧИТЕЛЬНО
ПОМОЛЧАЛ И ДОБАВИЛ: – И ОНО ТОЛЬКО ОДНО. ПОКА.

МОИ РУКИ СЖАЛИСЬ В КУЛАКИ.
– ТЫ НЕ МОЖЕШЬ С НИМ ТАК ПОСТУПИТЬ! Я НЕ ПОЗВОЛЮ!

– О, ПРОШУ ТЕБЯ, – ДОКТОР КЕЙН ЗАКАТИЛ ГЛАЗА, –
ТЫ ЧЕРТОВСКИ ХОРОШО ЗНАЕШЬ, ЧТО У НАС РАВНЫЕ ПРАВА НА НЕГО.

– ЭТО БЕЗУМИЕ, ЧЕСТЕР, – Я ПОВЕРНУЛСЯ К НЕМУ СПИНОЙ, – Я ЗАБЕРУ СОННИ
С СОБОЙ И МЫ УЕДЕМ.

– НУ, ДАВАЙ, – ОН РАЗВЕЛ РУКИ В СТОРОНЫ, – В ТАКОМ СЛУЧАЕ,
Я СОЗДАМ ДРУГОЕ СУЩЕСТВО, НО ЭТОГО, ИЗВИНИ,
ПРИДЕТСЯ УНИЧТОЖИТЬ, МНЕ НЕ НУЖНА КОНКУРЕНЦИЯ.

Я ЗАМЕР.

ДОКТОР КЕЙН ЗНАЛ, ЧТО ОН ПОБЕДИЛ, ПОЭТОМУ ПРОДОЛЖИЛ.
– Я ПОДОЗРЕВАЛ, ЧТО ТЫ НЕ ПОЙМЕШЬ МЕНЯ, АВГУСТ. ТЫ ВСЕГДА БЫЛ СЛИШКОМ
СЕНТИМЕНТАЛЕН. ЛИБО ТЫ УХОДИШЬ, ОДИН, И Я ОСТАВЛЯЮ ГИБРИД ЖИВЫМ.
ЛИБО ТЫ СМОТРИШЬ, КАК ОНО УМИРАЕТ ПРЯМО У ТЕБЯ НА ГЛАЗАХ.
Я ВЫИГРЫВАЮ В ЛЮБОМ СЛУЧАЕ.

Я УЕХАЛ.
ОН НЕ ОСТАВИЛ МНЕ ВЫБОРА.

Наш архив

Подарок для читателей журнала

ИЗ ДНЕВНИКА АМИЕЛЯ*
Предисловие и редакция Л.Н. Толстого
Перевод с французского М.Л. Толстой

Предисловие

Дневиик Амиеля – значительное и глубокое произведеиие

Года полтора тому назад мне в первый раз довелось прочесть книгу Амиеля**: «*Отрывки задушевного дневника*» (“*Fragments d'un journal intime*”). Я был поражен значительностью и глубиною содержания, красотою изложения и, главное, искренностью этой книги. Читая ее, я отмечал из нее места, особенно поразившие меня. Дочь моя взялась перевести эти места, и так составились эти выдержки из “*Fragments d'un journal intime*”, то есть выдержки из выдержек всего многотомного и ненапечатанного дневника Амиеля, веденного им изо дня в день в продолжение тридцати лет.

Генри Амиель учился в Гейдельбергском и Берлинском университетах

Henri Amiel родился в 1821 году в Женеве и рано остался сиротою. Окончив в Женеве курс высшего образования, Амиель поехал за границу и там пробыл несколько лет в Гейдельбергском и Берлинском университетах. Вернувшись в 1849 году на родину, он, двадцативосьмилетним молодым человеком, получил в Женевской академии место профессора сначала эстетики, а потом философии и занимал его до самой смерти.

---

* *Амиель Генри (Henri Amiel)* Из дневника Амиеля. – СПб.: Типография В. Демакова, 1894. – 107 с. [Для интеллигентных читателей. Издание «Посредника». Допущено цензурою. С.-Петербург, 2 сентября 1894 года].

** На «Дневник» Амиеля указывал Н.А. Бердяев в своем «Самопознании»: «Это очень свободная форма, которую сейчас особенно любят французы. «Дневник» Амиеля – самый замечательный образец этого типа».

Вся жизнь Амиеля прошла в Женеве

Вся жизнь Амиеля прошла в Женеве, где он и умер в 1881 году, ничем не выделившись из числа тех самых обыкновенных профессоров, которые, механически компилируя свои лекции из последних вышедших по их специальности книг, также механически передают их своим слушателям, и из еще большего числа бессодержательных стихотворцев, которые поставляют этот, хотя и никому не нужный, но всё еще покупаемый товар на десятки тысяч издающихся журналов.

«И разве нмя мое прожнвет хоть днем дольше меня?»

Амиель не имел ни малейшего успеха ни на ученом, ни на литературном поприще. Уже приближаясь к старости, он писал про себя следующее: «*Что же я сумел извлечь из тех даров, которые мне были даны, из особенных условий моей полувековой жизни? Что я извлек из своей почвы? Разве все мои бумагомарания, собранные вместе, моя переписка, эти тысячи задушевных страниц, мои лекции, мои статьи, мои стихи, мои различные заметки – разве всё это не есть только сухие листья? Кому и на что я когда-либо был нужен? И разве имя мое проживет хоть днем дольше меня и будет для кого-нибудь иметь какое-либо значение? Ничтожная, пустая жизнь! Vie nulle*».

Нечаянный, ненастоящий труд Амнеля, его дневннк, останется навсегда

Об Амиеле и его дневнике уже после его смерти писали два известных французских писателя: его друг, известный критик Э. Шерер и философ Каро. Интересен тот сочувственный, но отчасти покровительственный тон, с которым оба эти писателя относятся к Амиелю, сожалея о том, что он был лишен тех качеств, которые нужны для совершения настоящего труда. А между тем, те настоящие труды этих двух писателей – критические труды Э. Шерера и философские Каро – едва ли долго переживут своих авторов, тогда как нечаянный, ненастоящий труд Амиеля, его дневник, останется навсегда живою, нужною для людей и плодотворно действующей на них книгой.

Писатель дорог н нужен нам только в той мере, в которой он открывает нам внутреннюю работу своей душн

Писатель ведь дорог и нужен нам только в той мере, в которой он открывает нам внутреннюю работу своей души, само собой разумеется, если работа это новая, а не сделанная прежде. Что бы он ни писал: драму, ученое сочинение, повесть, философский трактат, лирическое стихотворение, критику, сатиру – нам дорога в произведении писателя только эта внутренняя работа его души, а не та архитектурная постройка, в которую он большею частью, да, я думаю, и всегда, уродуя их, укладывает свои мысли и чувства.

Дневннк его, где, не думая о форме, он говорнл только сам с собой, полон жизни

Всё, что Амиель отливал в готовую форму: лекции, трактаты, стихотворения – было мертво; дневник же его, где, не думая о форме, он говорил только сам с собой, полон жизни, мудрости, поучительности, утешения и навсегда останется одной иэ тех лучших книг, которые нам нечаянно оставляли люди, как Марк Аврелий, Паскаль, Эпиктет.

«Есть только трн рода людей…»

Паскаль говорит:

«Есть только три рода людей: одни те, которые, найдя Бога, служат Ему; другие, которые, не найдя Его, заняты исканием Его, и третьи те, которые, не найдя Его, все-таки не ищут Его».

«Первые разумны и счастливы, последние безумны и несчастны, средние несчастны, но разумны».

Я думаю, что разница, которую устанавливает Паскаль между первыми и вторыми, между теми, которые, как он говорит в другом месте, найдя Бога, всем сердцем служат Ему, и теми, которые, не найдя Его, всем сердцем ищут Его, не только не так велика, как он это думал, но и вовсе не существует. Я думаю, что те, которые всем сердцем своим и, страдая (en gemissant, как говорит Паскаль), ищут Бога, уже служат Ему. Служат тем, что этими страданиями искания прокладывают и открывают для других путь к Богу, как это сделал сам Паскаль в своих мыслях и как это всю свою жизнь делал Амиель в своем дневнике.

Вся жнзнь Амиеля полна искания Бога

Вся жизнь Амиеля, как она представляется нам в этом дневнике, полна этого, всем сердцем своим страдающего, искания Бога. И соэерцание этого искания тем более поучительно, что оно никогда не перестает быть исканием, никогда не останавливается, не переходит в сознание обретения истины и в поучение. Амиель не говорит ни себе, ни другим: «Я энаю теперь истину, слушайте меня!» Напротив, ему кажется, как это и свойственно тому, кто искренно ищет истину, что чем больше он уэнаёт, тем больше ему нужно знать, и он, не переставая, делает всё, что может, чтобы более и более познавать истину, и потому постоянно чувствует свое неэнание. Он постоянно загадывает о том, каково должно быть христианство и состояние христианина, ни на минуту не останавливаясь на мысли о том, что христианство есть то самое, что он исповедует и что он сам осуществляет в себе состояние христианина. А между тем весь дневник его полон выражений самого глубокого христианского понимания и чувства. И выражения эти действуют особенно сильно на читателя именно своей бессоэнательностью и

искренностью. Он говорит сам с собою, не думая о том, что его слушают, не стараясь казаться уверенным в том, в чем он не уверен, не скрывая своего страдания и искания.

Как будто присутствуешь при самой таинственной внутренней работе души

Как будто присутствуешь без ведома хозяина при самой таинственной и глубокой, и страстной, обыкновенно скрытой от постороннего взгляда, внутренней работе души.

И потому можно найти много более стройные и красноречивые выражения религиозного чувства, чем выражения религиозного чувства Амиеля, но трудно найти более задушевные и хватающие за сердце. Незадолго до своей смерти, зная, что болезнь его всякий день может кончиться задушением, он пишет:

«Когда довольствуешься беседой с самим собой...»

«*Когда не мечтаешь уже о том, что имеешь перед собой свободными десятки лет, год, месяц, когда считаешь уже десятками часов, и будущая ночь несет в себе уже угрозу неизведанного, очевидно, что отказываешься от искусства, науки, политики и довольствуешься беседой с самим собой, а это возможно до самого конца. Внутренняя беседа эта – одно, что остается приговоренному к смерти, казнь которого откладывается. Он (этот приговоренный) сосредоточивается в себе самом. Он уже не лучеиспускает, а только беседует с своей душой. Он уже не действует, а созерцает... Как заяц, он возвращается умирать к своему жилищу; и жилище это – его совесть, его мысль. Пока он может держать перо и имеет минутку уединения, он сосредоточивается перед этим отзвуком самого себя и беседует с Богом.*

«Аминь» покорности

«Это, впрочем, не нравственное исследование, не покаяние, не призыв. Это только “аминь” покорности».

«Дитя мое, отдай мне свое сердце».

«Я бы желал только не страдать».

«Христос в Гефсиманском саду просил о том же»

«*Отречение и согласие мне менее трудны, чем другим, потому что я ничего не хочу. Я бы желал только не страдать. Христос в Гефсиманском саду просил о том же. Сделаем же то же, что и он. “Впрочем, пусть будет не моя воля, но Твоя” – и будем ждать*».

Он искренен и серьезен в продолжение всего дневника

Таков он накануне своей смерти. Он не менее искренен и серьезен и в продолжение всего дневника, несмотря на изящество и во многих местах кажущуюся изысканность своей речи, ставшей для него привычкой. В продолжение всех тридцати лет своего дневника он чувствует то, что мы все так старательно забываем, – то, что

мы все приговорены к смерти и казнь наша только отсрочена. И от этого-то так искренна, серьезна и полезна эта книга*.

Лев Толстой

Нужно сознавать Бога

Берлин. 16 июля 1848 г. Одно только нужно: сознавать Бога. Все чувства, все силы души и ума, все внешние средства понимания сути только просвяты на божество: суть только способы вкушать и обожать Бога. Надо уметь оторваться ото всего, что может быть потеряно, и привязаться исключительно к вечному и основному, всем же остальным наслаждаться, как данным взаймы на время. Обожать, понимать, принимать, чувствовать, давать, действовать – вот твой закон, твой долг, твое счастье, твое небо, – пусть будет что будет, хотя бы и смерть. Установи внутреннее согласие, живи перед Богом, в общении с Ним и предоставь вечным силам, с которыми не можешь бороться, руководить твоею жизнью. Если смерть еще не берет тебя, тем лучше. Если она унесет тебя, опять тем лучше. Если она убьет тебя наполовину, все-таки тем лучше, она закрывает для тебя поприще успеха для того, чтобы открыть тебе поприще подвига, самоотречения, нравственного величия. Всякая жизнь имеет свое величие, и так как тебе невозможно выйти из Бога, то лучше сознательно выбрать Его своим обиталищем.

Что делает мысль свободной

20 июля 1848 г. Берлин. Судить о нашем времени с точки зрения всемирной истории, историю с точки зрения геологических периодов, геологию с точки зрения астрономии – вот что делает мысль свободной. Когда продолжительность жизни человека или народа нам представляется такой же микроскопической, как и жизнь мушкарки, и наоборот, жизнь эфемерида так же бесконечна, как жизнь небесного тела со всею своею пылью народов, мы чувствуем себя и очень малыми, и очень великими и мы со всей высоты небесных сфер можем рассматривать наше собственное существование и те маленькие вихри, которые волнуют нашу маленькую Европу.

В сущности, есть только один предмет изучения – это разные виды и превращения духа. Все другие пред-

---

* Амиель родился 27 сентября 1821 года. Записи из дневника, подготовленные Л.Н. Толстым, начинаются в момент, когда Амиелю еще 26 лет – вот-вот ему наступит 27. – *Прим. редакции.*

меты сводятся к этому же, все другие изучения приводят к нему же.

Сделай так, чтобы Бог вошел в тебя

3 мая 1849 г. Ты никогда не ощущал в себе внутренней уверенности гения, предчувствия славы и счастья. Ты никогда не воображал себя великим, знаменитым, или хоть бы мужем, отцом, влиятельным гражданином. Это равнодушие к будущему, это полное недоверие, суть без сомнения указания. То, о чем ты мечтаешь, смутно и неопределенно; ты не должен жить, потому что ты сейчас не способен к жизни. Держи себя в порядке; оставь живых жить, сведи к одному твои мысли и сделай завещание того, что ты передумал, и того, что ты перечувствовал; это самое полезное, что ты можешь сделать.

Отвергнись от себя и возьми свою чашу – все равно, наполненную медом или желчью, сделай так, чтобы Бог вошел в тебя, вперед пропитайся им, так, чтобы душа твоя сделалась храмом Святого Духа, делай добрые дела, содействуя счастью и совершенствованию других.

Только бы не было в тебе личного честолюбия, и тогда ты примиришься с жизнью или смертью, что бы ни случилось.

Чаша горечи и крест жизни

27 мая 1849 г. Быть непонятым даже теми, кого любишь, – вот чаша горечи и крест жизни, это-то накладывает на уста выдающихся людей ту скорбную и грустную улыбку, которая поражает нас; в этом самое жестокое испытание людей, которые жертвуют собой, и это-то и должно было чаще всего сжимать сердце Сына человеческого; а если бы Бог мог страдать, то это была бы рана, которую мы наносили бы и Ему каждый день. Он, главное Он, всегда не признанный и в высшей степени непонятый. Увы! Увы! не тяготиться, но остывать, быть терпеливым, отзывчивым, добродушным, следить за рождающимся цветком и открывающимся сердцем, всегда надеяться, как Бог всегда любит, вот в чем долг.

Долг имеет свойство заставлять нас чувствовать реальность действительного мира и вместе с тем отрывает нас от него.

В саду души у каждого чувства есть момент расцвета

30 декабря 1850 г. Всякий бутон расцветает только раз, и у всякого цветка есть только один момент совершенной красоты, так же в саду души у каждого чувства есть как бы момент расцвета, то есть единственный момент распустившейся прелести и царственного блеска.

Всякая звезда только раз в ночь проходит меридиан над нашими головами и блестит на нем только одно

мгновение; так же в небе разумения существует для каждой мысли, если можно так выразиться, только один зенитный момент, во время которого она блестит во всей своей силе и царственном величии. Артист, художник, поэт или мыслитель, лови свои мысли и чувства в этот определенный, но беглый момент, чтобы остановить, увековечить их, так как это высшая их точка. До этого мгновения у тебя были только смутные намеки или темные предчувствия их; после него у тебя останутся только ослабленные воспоминания и бессильные раскаяния. Это мгновение есть мгновение идеала.

Чем больше отталкиваешь свой крест, тем он становится тяжелее

Чем больше отталкиваешь свой крест, тем он становится тяжелее.

Досада (*le dépit*) – это злоба, которая боится обнаружиться; это бессильное бешенство, чувствующее свое бессилие.

Ничто так не походит на гордость, как уныние.

Для управления своею жизнью привычки важнее правил, потому что привычка есть живое правило, ставшее кровью и плотью. Переделать свои правила – это не важно, это значит переменить заглавие книги. Приобрести же новые привычки – это всё, потому что этим захватывается жизнь в ее сущности. Жизнь есть только сплетения привычек.

Я ненавижу бесполезные сожаления и раскаяния

6 апреля 1851 г. Я не верю сам себе, но верю счастью, потому что знаю себя. Идеал отравляет для меня неполное обладание всем несовершенным. Всё, что определяет будущее и разрушает мою внутреннюю свободу, порабощает меня вещам или заставляет быть иным, чем я хотел и должен был бы быть, всё, что умаляет мое представление о совершенном человеке, делает мне больно, сжимает меня, огорчает меня, даже в мыслях, даже раньше времени. Я ненавижу бесполезные сожаления и раскаяния. Неизбежность последствий, связанных с каждым из наших поступков, – это главная мысль драмы, и мрачная, и трагическая сторона нашей жизни удерживает меня более непреодолимо, чем рука командора. Я действую всегда только с сожалением и почти насильно.

Быть зависимым невыносимо

Быть зависимым для меня невыносимо, но зависеть от непоправимого, от случайного, от непредвиденного и, главное, зависеть по своей же вине, зависеть от ошибки, то есть лишиться своей свободы, своей надежды, лишиться сна и счастья, – это ад!

Всё необходимое, роковое, вообще всё невменяемое, я перенесу, мне кажется, с душевным мужеством. Но ответственность убийственно отравляет всякое горе. Поступок же, по существу своему, всегда свободен. И потому я поступаю как можно меньше.

Последний отпор личной воли, который противится, скрывается, ищет покоя, удовлетворения, независимости!

Нет ли остатка эгоизма в этом бескорыстии, в этой боязни, в этой праздной чуткости? Ты хочешь исполнить долг, но где он, в чем он? Вот тут-то выступает желание и становится на место прорицателя. Последний вопрос таков: до́лжно ли повиноваться своей природе, даже лучшей и самой духовной, или побеждать ее?

Если цель в проявлении человека со всеми его свойствами, то тогда надо оберегать его цельность

Заключается ли жизнь главным образом в воспитании ума и духа, или в воспитании воли и в чем состоит воля – в силе или в отречении? Если цель жизни в достижении отречения, то приходят болезни, препятствия, страдания всякого рода! Если же цель в проявлении человека со всеми его свойствами, то тогда надо оберегать его цельность. Вызывать испытания – значит искушать Бога. В сущности, Бог справедливости заслоняет мне Бога любви. Я трепещу, но не доверяю. Всякий двойственный голос, борющийся в сознании, не есть еще голос Божий. Спустись глубже в самого себя до тех пор, пока не услышишь только один голос, простой голос, уничтожающий всякое сомнение, дающий убеждение, ясность и спокойствие. Счастливы те, говорит апостол, которые находятся в согласии с самими собой и которые не осуждают себя в избираемом ими жребии. Это внутреннее тождество, это единство убеждений тем более трудно, чем более ум различает, разлагает и предвидит. Свободу трудно соединить с непосредственным единством инстинкта. Увы! надо, стало быть, тысячи раз взбираться на те же вершины, вновь приобретать уже достигнутые точки зрения, надо *πολεμεὶν-πὸλεμον*.

Сердце, так же как и цари, под видом постоянного мира подписывает только перемирия

Сердце, так же как и цари, под видом постоянного мира, подписывает только перемирия. Итак, вечную жизнь нужно вечно приобретать. Увы, да! даже мир есть борьба, или скорее борьба и деятельность – это закон жизни. Мы находим покой только в усилии, как пламя находит существование только в горении. О, Гераклит! Стало быть, внешний вид счастья таков же, как и стра-

дания; тревога и прогресс, рай и ад одинаково подвижны. Алтарь Весты и казнь Вельзевула горят тем же огнем. Да, в этом жизнь, жизнь двусторонняя, жизнь обоюдоострая. Один и тот же огонь уничтожает и освещает. Стихии богов могут превратиться в стихии проклятых.

Надо уметь упрощать свои дела и свою жизнь

15 августа 1851 г. Великое дело уметь быть готовым! Это драгоценное свойство, включающее в себя расчет, глазомер и решительность. Для этого надо уметь резать, потому что не всё можно развязать; надо уметь освобождать существенное от опутывающих его мелочей, так как нельзя делать всех дел вместе, – одним словом, надо уметь упрощать свои обязанности, свои дела и свою жизнь. Уметь быть готовым – значит уметь тронуться с места.

Удивительно, как мы бываем обыкновенно опутаны тысячами препятствий и обязанностей, не существующих в действительности, но, тем не менее, запутывающих нас в свою паутину и препятствующих движению наших крыльев. Беспорядок делает нас рабами. Сегодняшний беспорядок уменьшает свободу завтрашнего дня.

Ничто не сделано, что не окончено

Загромождение мешает свободе, а загромождение происходит от откладывания. Уметь быть готовым – значит уметь кончать. Ничто не сделано, что не окончено. Дела, которые мы оставляем за собой, впоследствии опять восстанут перед нами и затруднят наш путь. Пусть каждый наш день управится с тем, что его касается, очистит дела, пусть бережет последующий день, и тогда мы всегда будем готовы. Уметь быть готовым – в сущности, значит уметь умереть.

В век индивидуализма не будут больше появляться настоящие индивидуальности

6 сентября 1851 г. Время великих людей уходит. Наступает эпоха муравейника, жизни толпы. Очень может случиться, что если только отвлеченное равенство восторжествует, то в век индивидуализма не будут больше появляться настоящие индивидуальности. Постоянное уравнение и разделение труда сделают то, что общество будет всё, а человек – ничто.

Так же как дно долин поднимается вследствие оголения и осыпания гор, так всё среднее поднимется в ущерб всякому величию. Исключение сгладится. Плоскость всё менее и менее волнистая, без контрастов, без противоположений, однообразная – таков будет вид человеческого общества. Статистик отметит возрастающий прогресс, а моралист – постепенный упадок. Прогресс вещей, упадок душ. Полезное займет место прекрасного, ремесло – искусства, политическая экономия –

религии, арифметика – поэзии. Сплин сделается болезнью века равенства.

Роковая судьба демократической эры

Неужели такова будет роковая судьба демократической эры? Не слишком ли дорого будет куплено всеобщее благосостояние, если оно куплено будет такою ценою? Неужели процесс творчества, который сначала стремился к постоянному выделению и увеличению без конца различий, вернется назад, с тем чтобы одно за другим уничтожить эти различия? И равенство, которое в начале существования есть еще инерция, оцепенение, смерть, станет, в конце концов, естественной формой жизни? Или, быть может, сверх равенства экономического и политического, к которому стремится социалистическая и несоциалистическая демократия, принимая его слишком часто за предел своих усилий, установится новое царство духа, церковь как убежище, республика душ, в которой, сверх права и гнусной пользы, красота, самопожертвование, святость, героизм, энтузиазм, необыкновенное и бесконечное будут иметь поклонение и прибежище.

Утилитарный материализм, поклонение своей плоти и своему я… имеют свои последствия

Неужели утилитарный материализм, бесплодное благосостояние, поклонение своей плоти и своему *я*, поклонение временному и мамоне представляют предел наших усилий и всю награду, обещанную нам за труды человеческого рода? Я не думаю этого. Идеал человечества без сравнения выше. Но животное первое заявляет требование и потому, прежде чем вернуться к духовному благу, должно сначала уничтожить излишние страдания общественного происхождения.

Утверждающая себя самое субъективность совершенно мне чужда

18 ноября 1851 г. Энергическая, с верою в себя утверждающая себя самое субъективность, не боящаяся быть чем-либо особенным и определенным, не имеющая сознания своей субъективной иллюзии и не стыдящаяся его, мне совершенно чужда. Я преимущественно объективен в своей умственной жизни, и моя отличительная специальность состоит в том, что я могу стать на всевозможные точки зрения, видеть всякими глазами, – стало быть, не быть запертым ни в какую индивидуальную темницу. Отсюда способность к теориям и нерешительность в практике; отсюда критический талант и трудность самобытного творчества; отсюда тоже продолжительная неопределенность убеждений и мнений до тех пор, пока способность моя оставалась инстинктом; но теперь, когда она стала сознательною и владеет собой, она может заключать и, в свою очередь, утверждать самое себя. Так что эта способность, производившая прежде беспокойство, дает теперь успокоение. Она говорит: успокоение ума только в абсолютном, чувство только в

бесконечном и душа только в божественном. Всё конечное неправдиво, неинтересно и недостойно занимать меня. Всё особенное неисключительно, а всё, что исключительно, отталкивает меня. Не исключительно только Всё; только через общение с Существом я нахожу свою цель. Только тогда, в свете абсолютного, всякая мысль становится достойной изучения, в бесконечном всякая жизнь – достойной уважения, в божественном всякое существо – достойным любви.

Имей в душе своей место для нежданного гостя и алтарь для неведомого Бога

2 декабря 1851 г. Отдели в самом себе частицу тайны, не распахивай себя всецело плугом исследования, но удержи в сердце своем невспаханный уголок пару для семян, приносимых ветром, и приберегай тенистый уголок для пролетающих птиц небесных; имей в душе своей место для нежданного гостя и алтарь для неведомого Бога. И если птица запоет в твоей листве, не спеши подходить к ней, чтобы приручить ее. И если ты ощутишь в глубине своего существа зарождение чего-то нового – мысли или чувства, не спеши подносить к ним света или взгляда; защити забвением рождающийся зародыш, окружи его миром, не сокращай его ночи, дай ему образоваться и вырасти и не разглашай своего счастья. Священное дело природы, всякое зарождение должно быть завешено тройным покрывалом стыдливости, молчания и тени.

Доброта есть основа такта и уважения к другим

Доброта есть основа такта, и уважение к другим – первое условие *savoir vivre* – уменья жить.

Кто молчит, того забывают, кто воздерживается, того ловят на слове (признавая его бессильным), кто не подвигается – пятится, кто останавливается, того перешли, перегнали, задавили; кто перестает расти, тот уже уменьшается; кто перестает действовать, тот отрекается от власти; состояние неподвижности есть начало конца, это опасный признак и предвестник смерти. И так жить – значит беспрестанно торжествовать, утверждать себя против разрушения, болезни, уничтожения и рассеяния нашего физического и нравственного существа. Жить, стало быть, значит беспрерывно желать или ежедневно возобновлять свою волю.

Совесть учит историю честности

Не история учит совесть честности, но совесть учит этому историю. Факты развращают, мы исправляем их, не отступая от своего идеала. Душа морализирует прошедшее, с тем чтобы не быть деморализованной им. Как средневековые делатели золота, она находит в сосуде испытания только то золото, которое она вложила в него.

Самоотверженная энергия – это мудрость сынов земли

26 апреля 1852 г. In der Beschrenckung zeigt sich erst der Meister, – говорит Гёте. Мужественное самоотвержение есть точно так же девиз мастеров жизни: мужественное – потому что храброе, деятельное, решительное, упорное – самоотвержение, стало быть, лишение, отречение, сосредоточение, ограничение. Самоотверженная энергия – это мудрость сынов земли. Это единственно возможная душевная ясность в этой жизни усилий и борьбы; это мир мученика и обещание победы.

В нас самих такие глубины, от которых кружится голова

28 апреля 1852 г. Весеннее умиление, ты вновь вернулось и посетило меня после долгого отсутствия. Сегодня утром и поэзия, и пение птиц, и спокойные лучи, и воздух зеленеющих полей – всё подступило мне к сердцу. Теперь всё молчит. О, молчание, как ты страшно! Страшно, как спокойствие океана, в непостижимую бездну которого погружается наш взгляд; ты показываешь нам в нас самих глубины, от которых кружится голова, неутолимые потребности, сокровища страдания и сожаления. Приходите же бури! Они, по крайней мере, хоть колеблют поверхность этих волн, прикрывающих страшные тайны. Вейте страсти! Подымая волны душевные, они ими скрывают бездонную пропасть. Нам всем, детям греха, сынам времени, вечность внушает невольный ужас, а бесконечность какой-то таинственный страх. Нам кажется, что мы вступаем в царство смерти. Бедное сердце, ты жаждешь жизни, любви, мечты, и ты все-таки право, потому что жизнь священна.

Иначе представляется жизнь, когда находишься с глазу на глаз с бесконечным

До какой степени иначе представляется жизнь и те мгновения, когда находишься с глазу на глаз с бесконечным! Как всё, что занимает, поглощает, волнует и наполняет нас [не]обыкновенно, представляется нам вдруг пустым, ничтожным и тщетным. Мы представляемся самим себе марионетками, которые, серьезно проделывая фантастические роли, принимают побрякушки за драгоценные вещи.

Мир есть только аллегория, мысль реальнее факта

Как тогда всё преображается и кажется иным! Берклей и Фихте тогда правы, и Эмерсон тоже: мир есть только аллегория; мысль реальнее факта; волшебные сказки, легенды так же истинны, как и естественная история, даже более, так как они более прозрачные символы; собственно говоря, единственная сущность – это душа. Что же всё остальное? Тень, предлог, образ, символ и сновидение; одно сознание только бессмертно, положительно и совершенно реально; мир есть фейер-

верк – величественная фантасмагория, цель которого есть увеселение и образование души. Сознание есть Вселенная, Солнце которого есть любовь.

Таинственная и нежная природа! Отчего мы не живем ближе к тебе?

29 апреля 1852 г. Сегодня утром воздух был тих, небо слегка заволочено. Мне хотелось в саду проследить успехи растительности; я пересмотрел ирисы, сирень, клумбы и беседки. Прелестная неожиданность! На повороте одной из аллей почти скрытый в чаще chorchorus, со своими маленькими листиками, расцвел за ночь. Свежий и нарядный как свадебный букет, этот венчаный кустик блестел передо мной во всей прелести начавшегося расцветания. Сколько весенней невинности и изящной целомудренной красоты было в этих белых венчиках, подобно мыслям, улыбающихся вам при пробуждении, скромно распустившихся над этой молодой листвой такой девственной зелени. Мать всех чудес, таинственная и нежная природа, отчего мы не живем ближе к тебе? Поэтически праздные юноши Тӧпфера, его Карлы, его Юлии, страстные друзья и любовники твоих тайных прелестей, эти восхищенные и ослепленные наблюдатели представлялись моему воображению как укоризна и урок. Скромный садик священника, узкий горизонт чердака заключают в себе для того, кто умеет смотреть и ждать, более поучительного, чем целая библиотека, даже чем «Библиотека моего дяди»*! Да, мы слишком озабочены, слишком загромождены, слишком заняты и слишком деятельны! Мы слишком много читаем. Надо уметь сбрасывать через борт весь груз своих хлопот, забот и педантства. Сделаться молодым, простым, превратиться в ребенка, жить настоящей минутой, быть благодарным, наивным и счастливым.

Уметь быть праздным – не значит быть ленивым

Да, надо уметь быть праздным, что не значит ленивым. Во внимательном и сосредоточенном бездействии складки нашей души сглаживаются, она расправляется, развертывается и потихоньку оживает, как стоптанная трава у дороги и как поврежденный лист растения, восстановляет свой ущерб, становится опять новой, самобытно-правдивой, оригинальной. Мечтание, как ночной дождь, заставляет вновь зеленить усталые и поблекшие от дневного жара мысли. Нежное и плодотворное, оно будит в нас тысячи заснувших зародышей. Оно шутя накопляет материал для будущего и образы для таланта. Мечтание есть праздник мысли, и кто знает, что важнее и плодотворнее для человека: напря-

---

* Знаменитая книга Тӧпфера «Библиотека моего дяди».

женная ли работа недели, или оживляющий отдых дня субботнего? Беззаботная праздность, так умно восхваленная и воспетая Тőпфером, не только приятна, но и полезна. Это – целительная ванна, которая придает силу и гибкость всему существу – как душе, так и телу, это признак и праздник свободы, это радостный и целительный пир, пир бабочки, резвящейся и кормящейся в долинах и лугах. А душа, в сущности, – та же бабочка.

Развивать в детях наблюдательность, чувство восхищения прекрасным и добродушие

2 мая 1852 г. (воскресенье). Сегодня утром читал послание святого Иакова, толкование этого послания Селерье, некоторые мысли Паскаля, после того как провел все-таки более часа с детьми в саду. Я заставлял их всматриваться в цветы, кусты, обращал их внимание на жуков, улиток, чтобы развивать в них наблюдательность, чувство восхищения прекрасным и добродушие. Как велико значение первых бесед для раннего детства! Я это сознавал с благоговением. Невинность и детство – священны. Сеятель, кидающий семена, отец или мать, которые бросают в душу ребенка плодотворное слово, совершают священное дело и должны бы всегда совершать его религиозно, с благоговением и молитвой, ибо они трудятся для Царствия Божия.

Всякий посев есть дело таинственное: попадает ли брошенное семя на земную почву или в души человеческие

Всякий посев есть дело таинственное: попадает ли брошенное семя на земную почву или в души человеческие. Всякий человек подобен земледельцу; вся задача его, если ее хорошо понять, заключается в разработке жизни и рассевании ее повсюду; таково призвание человечества и призвание это – свято. И слово – его главное орудие. Мы слишком часто забываем, что слово в одно и то же время – и посев, и откровение. Последствия слова, сказанного вовремя, неисчислимы. О, как глубоко значение слова! Но мы тупы, потому что мы телесны. Мы видим камни, деревья по сторонам дороги, обстановку наших жилищ, мы видим всё, что есть вещь и материя. Но мы не различаем вереницы невидимых мыслей, которые наполняют воздух и постоянно бьют своим крылом вокруг каждого из нас.

Ступени цивилизации резче всего выражаются в женщине

6 мая 1852 г. Подобно горной флоре, женщины определяют с наиболее характерной точностью градацию возвышающихся друг над другом слоев общества. Ступени цивилизации резче всего выражаются в них. Они менее резки в мужчинах. В женщинах они сменяются с правильностью явлений природы. В мужчинах они проявляют неожиданные особенности свободы. Дело в том, что мужчина своей деятельностью сам себя обра-

зует, женщину же образует судьба; мужчина своею энергиею изменяет и переделывает по-своему обстоятельства; женщина же подчиняется им и отражает их в своей кротости. Женщина – скорее род, мужчина – индивид.

Феноменальная суть женщины

Таким образом, странное дело, женщины в одно и то же время являются полом наиболее однообразным и вместе с тем наиболее различным: наиболее однообразным с точки зрения моральной, наиболее различным с точки зрения социальной. Братство в первом случае и иерархия во втором. Все ступени культуры, все условия жизни ясно выражены в их наружности, обхождении и вкусах; но их внутреннее братство выступает в их чувствах, инстинктах и их желаниях. Женский пол одновременно представляет естественное равенство и историческое неравенство. Он поддерживает единство рода и разграничивает категории общества; он приближает и разделяет, совокупляет и разъединяет, он порождает касты или разрушает их. В сущности, назначение женщины – удерживать старое, но она удерживает всё без разбора. С одной стороны, она удерживает дело Божье, то, что есть неизменного, возвышенного, истинно человеческого в человеке: поэзию, религию, добродетель, нежность. С другой стороны, она удерживает дело случая, то, что есть преходящего, местного, искусственного в обществе, то есть обычаи, слабости, предрассудки и мелочности; она окружает одинаковой почтительной и упорной верой серьезное и пустое, дурное и хорошее. Что делать! Нельзя отделить дыма от огня. Это роковой закон, и потому он хорош. Женщина – консерватор, предание, точно так же, как мужчина – прогресс. А потому, так как не может быть семьи и человечества без этих двух полов, без этих двух сил не может быть и истории.

Наши мировоззрения – суть выражения нашего характера или оправдание нашего положения

14 мая 1852 г. (Ланси). Вчера я философствовал на тему радости, молодости, улыбающейся весны и опьяняющих роз. Я проповедовал силу, забывая, что, если бы я был так же огорчен и испытан в жизни, как те два друга, с которыми я гулял, я бы рассуждал и говорил, как они.

Наши мировоззрения, как говорят, суть выражения нашего характера или оправдание нашего положения, то есть мы охотно принимаем за приобретенное то, что нам дано, мы думаем, что сами создали свою природу, и считаем свой жребий за завоевание. Иллюзия, порожденная нашим тщеславием, а также и потребностью свободы. Нам неприятно признать себя произведением случайных обстоятельств или раскрывшимся внутренним зародышем, а между тем мы получили всё, и часть,

действительно нам принадлежащая, очень мала, ибо главным образом ее составляют отрицание, противодействие, ошибки и заблуждения. Мы получаем всё – и жизнь, и счастье, но способ, каким мы это берем, – вот что наше. Будем же брать это доверчиво, не краснея, без боязни.

Примем от Бога и нашу природу – примем самих себя

Примем от Бога и нашу природу, будем относиться к ней с любовью, твердостью и заботливостью: не примем зла и болезни, которые в нас, но примем самих себя, несмотря на болезни и зло. Не будем бояться чистой радости; Бог благ, и то, что он делает, хорошо сделано. Примем с покорностью всё, даже и счастье, будем просить себе духа самопожертвования и отрешения от всего, а главное, духа радости и благодарности, истинного религиозного оптимизма, который видит в Боге отца и не требует благодарности за добрые дела свои. Надо дерзать быть счастливым и сметь высказывать это, признавая себя хранителем, а не творцом своего счастья.

(Продолжение следует)

АМИЭЛЬ Генри (27.09.1821 – 19.04.1881)

Профессор эстетики в Женевской академии (1849—1854). С 1854 г. там же заведовал кафедрой философии до самой смерти (1881 г.). Известен своим дневником, который, по словам Л.Н. Толстого, «остается навсегда живою, нужною для людей и плодотворно действующей на них книгой». И далее: «дневник его, где, не думая о форме, он говорил только сам с собой, полон жизни, мудрости, поучительности, утешения и навсегда останется одной из тех лучших книг, которые нам нечаянно оставляли люди, как Марк Аврелий, Паскаль, Эпиктет».

Henri Amiel

Professor of aesthetics in Genevan academy (1849—1854). Since 1854 until his death in 1881 headed philosophy chair at the same academy. He is known for his diary which, according to L.N. Tolstoy, "remains forever alive, necessary for people and fruitfully influencing on them book". And a long et cetera: "his diary in which he did not think about the form, but only spoke with himself, is full of life, wisdom, instructiveness, consolation and will stay forever one of those best books which unintentionally were left by people, such as Mark Aurelius, Pascal, Epictetus".

АРСЕНЬЕВ Анатолий Сергеевич

Доктор психологических наук, профессор. Философ. Специалист по проблемам личности и философской антропологии.
Публикации по философско-психологическим проблемам, в том числе: Анализ развивающегося понятия. — М., 1967 (в соавт. с В.С. Библером и Б.М. Кедровым); Проблема цели в воспитании и образовании // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. — М., 1981.; Логика органических систем и психология: Философские тезисы с психологическим комментарием // Развитие личности. — 2013. — № 2. — С. 84—109.; Подросток глазами философа. // Развитие личности, 2013 № 2. — С. 110—184., а также публикации во многих номерах журналов «Развитие личности» и «Вопросы философии».

Anatoliy Arsen'ev

Sc.D. (psychology), professor. Philosopher, concerns himself with the problem of "Man-World". Main publications on philosophical and psychological problems:
Analysis of developing notion. — M., 1967 (in co-authorship with: Bibler V.S., Kedrov b.M.); other.

БИТЮЦКАЯ Екатерина Владиславовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Специальность — психолог, преподаватель психологии. Специалист в области психологии совладания, психологии мотивации и эмоций. Область научных интересов: образ трудной жизненной ситуации, способы копинга, методы исследования. Автор более 30 научных публикаций по проблемам оценивания и преодоления трудных жизненных ситуаций.
E-mail: bityutskaya_ew@mail.ru

Ekaterina Bityutskaya

Phd, assistant professor of general psychology chair, M.V. Lomonosov's MSU, psychologist, psychology lecturer. Specialist in the sphere of coping psychology, psychology of motivation and emotions. Sphere of scientific interests: image of difficult life situation, coping strategies, research methods. The author of more than 30 scientific publications in

the sphere of estimation and coping with difficult life situations.

ДРЕЙФУС Адам

Магистр в сфере образования, сертифицированный и лицензированной бихевиоральный аналитик, директор Центра для детей с аутизмом им. Сары Дули. Публикации в русле сферы деятельности. Успешно выступал на Российско-американском научно-практическом семинаре «Прикладной анализ поведения: теория и практика» 22 – 23.10.2013 г. Он сделал доклад и блистательно провел мастер-класс [См. журнал «Развитие личности» № 3, 2013. – С. 122–151].

Adam Dreyfus

Master's degree in Education. B.C.B.A., L.B.A., Director of Sarah Dooley Center for children with autism. Publications in the sphere of his professional activity. Participated at Russian-American scientific and practical seminar "Applied analysis of behavior: theory and practice" (22 – 23.10.2013). Presented his report and ran the workshop. [see "Development of personality" journal, №3, 2013. – P. 122–151].

ДУБИЦКАЯ Елена Александровна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования МПГУ. Специалист в области общей педагогики, истории педагогики и образования. Область научных интересов: формирование мотивации личности к познанию, творчеству и инновациям, к нестандартному мышлению в системе профессионального педагогического образования. Автор более 60 публикаций, среди которых: Педагогика. Учебник для бакалавров / Под общей ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. – М., 2012; Деятельность Второго Московского государственного университета по подготовке педагогических кадров (1918–1930 гг.). – М., 2005; Педагогический факультет. 1921–2001 (в соавторстве). – М., 2001.
E-mail: elena.dubitskaya@mail.ru

Elena Dubitskaya

PhD, professor of pedagogy and psychology of professional education chair, MSPU. Specialist in the sphere of general pedagogy, history of pedagogy and education. Sphere of scientific interests: formation of person's motivation to knowledge, creativity and innovations, to original thinking in the system of professional pedagogical education. The author of more than 60 publications.

ДУБРОВИНА Ирина Владимировна

Доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующая лабораторией практической психологии образования Московского психолого-педагогического университета. Область научных интересов: детская психология, психология развития, практическая психология. Имеет около 500 публикаций научных работ, среди них под научной редакцией и в соавторстве книги: Практическая психология современного образования. – М., 2009; Преподавание психологии в школе. – М.; Воронеж, 2009; Учебники по психологии для школьников (с 3 по 11 классы). – М., Воронеж, 2003–2010 и др.
E-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

Irina Dubrovina

Academician of RAE, Sc.D. (psychology), professor, head of the laboratory of Applied Psychology of Education

(Moscow City Psychology-Pedagogical University), chief scholar of the Psychological Institute of RAE. Spheres of professional interests are: development of psychological culture, developmental psychology. I. Dubrovina is the author of more than 200 published papers.

КУЗЬМЕНКО Галина Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры и спорта, и.о. декана факультета физической культуры Московского государственного педагогического университета.
Специалист в области особенностей развития личностных качеств подростков в условиях спортивной деятельности с ориентацией на высокие достижения. Область научных интересов: развитие личностных способностей подростков в условиях спортивной деятельности; психология личности и деятельности субъектов в детско-юношеском спорте. Автор более 200 печатных трудов.
E-mail: kuzmenkoga2010@yandex.ru

Galina Kuzmenko

PhD, assistant professor of theoretical grounds of physical culture and sport chair, acting dean of physical culture department, Moscow State Pedagogical University. She is a specialist in the sphere of development of personal qualities of result-oriented adolescents. The sphere of scientific interests: development of personal abilities of result-oriented adolescents; psychology of personality and activity of subjects in children-and-youth sport. She is the author of more than 200 publications.

ЛИПНИЦКИЙ Анатолий Владимирович

Кандидат психологических наук, профессор кафедры общей психологии СПб.У.МВД России.
Специалист в области юридической психологии, конфликтологии, психологической экспертизы. Автор более 80 публикаций.
E-mail: alipnitskiy@mail.ru

Anatoliy Lipnitskiy

PhD, professor of general psychology chair, St. Petersburg University of MVD Russia. Specialist in the sphere of juridical psychology, conflictology, psychological expertise. Author of more than 80 publications.

МУХИНА Валерия Сергеевна

Действительный член РАО и РАЕН, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующая кафедрой психологии развития Московского педагогического государственного университета, главный редактор журнала «Развитие личности». Специалист в области возрастной психологии, этнопсихологии, психологии личности. Область научных интересов: психологическое сопровождение ребенка, отрока, взрослого и пожилого человека; поведение человека в экстремальных условиях; человек на всех этапах возраста; этническое самосознание в контексте межэтнических отношений.
Автор более 550 печатных трудов, изданных в России и за рубежом. Имеет патенты. Более 50 изданий книг на языках мира. Среди них: Близнецы: Дневник развития двух мальчиков. — М., 1969: 2-е изд. 1997; Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта: Монография.

— М., 1981; Рождение личности. — М., 1984, 1987 на английском, бенгальском, маратхи и арабском; Детская психология: Учебник. — М.; Л., 1975, 1985, 1992; Психология детства и отрочества: Учебник. — М., 1997; Феноменология развития и бытия личности: избр. психологические труды. — (Психологи отечества). — М.; Воронеж, 1999; Таинство детства: В 2-х т. — М., 1998; — СПб., 2000: 2-е изд.; — Екатеринбург, 2005: 3-е изд.; Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты): — 3-е изд., исправл. и дополн. — М.; 2013; Отчужденные: Абсолют отчуждения. — М., 2009. — Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2010. — 2-е изд; Отчуждение от себя: *О саморазрушающих страстях человеческих.* — М., 2011 (в соавторстве с А. А. Хвостовым); Отчуждение от других: *От прилогов и помыслов к поступку и преступлению.* — М., 2013 (в соавторстве с А. А. Хвостовым); Возрастная психология. Феноменология развития: Учебник. — М., 2012: 14-е изд., стереотип. Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования.

E-mail: vfly@rl-online.ru; kpr@mail.ru

Valeria Mukhina

Academician of RAE and RANS, Sc. D. (psychology), professor, Honoured Science Worker of Russian Federation, the head of the Department of the Developmental Psychology, Moscow State Pedagogical University, editor-in-chief of journal «Development of personality».

ПЕТРЕНКО Виктор Федорович

Член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии общения и психосемантики факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, президент Национальной ассоциации психологических обществ.

Специалист в области психологии сознания и личности, общей психологии и экспериментальной психосемантики. Область научных интересов: генезис, структура и функционирование систем значения, опосредующих восприятие мира, людей, самого себя, коллективным или индивидуальным субъектом; психосемантические исследования общественного менталитета; применение психосемантических методов исследования в этно-, кросскультурной, гендерной и политической психологии, теории массовых коммуникаций, психолингвистике и психологии искусства; изучение семантики измененных состояний сознания.

Автор около 200 научных публикаций, в том числе монографии: Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. — М., 1982; Психосемантика сознания. — М., 1988; Лекции по психосемантике. — Самара, 1997; Основы психосемантики. — М., 1997, 2-е изд. 2005; Психосемантический анализ динамики общественного сознания (на материале политического менталитета). — М., 1997 (в соавторстве); Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. — М., 2010; Психосемантика искусства. — М., 2014.

E-mail:victor-petrenko@mail.ru

Viktor Petrenko

Corresponding Member of RAN, doctor of psychology, the professor, Head of the Laboratory of Psychology and communication psychosemantics Department of Psychology at Moscow2 State University M. V. Lomonosov, president of the Nation Association of Psychological Societies.

Expert in the psychology of consciousness and personality, general psychology and experimental psychosemantics.

САВРАСОВА Ольга Григорьевна

Студентка пятого курса факультета психологии Санкт-Петербургского института управления и права. Праправнучка художника-передвижника Алексея Кондратьевича Саврасова [12(24).5.1830–26.9(8.10).1897]. Имеет тяготение к рисованию. Увлечена работой над комиксами, один из которых представлен в этом номере журнала.
E-mail: lasavrasova@yandex.ru

Olga Savrasova

Fifth-year student of St. Petersburg Institute of Management and Low. Great grand-granddaughter of one of the Itinerants - Aleksey Kondrat'evich Savrasov [12(24).5.1830 – 26.9(8.10). 1897]. She is strongly attracted by drawing and takes a great interest in comics. One of her comics is presented in this issue.

СУПРУН Анатолий Петрович

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института системного анализа РАН.
Автор более 70 публикаций по проблемам психосемантики, психофизиологии, психолингвистики, математической психологии, в том числе: Психофонетический анализ текста // Человек как субъект и объект медиа-психологии. – М., 2011. – С. 804–819; Computers: Classical, Quantum and Others/ Bentham Science Publishezs – Dubaai, 2012. – 129 p.; Метапсихология. Релятивистская психология. Квантовая психология. Психология креативности. – 3-е изд. – М., 2013. – 506 с.
E-mail: anatoly.suprun@gmail.com

Suprun Anatoliy Petrovich

PhD, senior research officer of Institute of System Analysis of RAS. Author of more than 70 publications in the sphere of psychosemantics, psychophysiology, psycholinguistics, mathematical psychology.

ЧЁРНАЯ Анна Викторовна

Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития и возрастной психологии Южного федерального университета. Автор более 70 публикаций по проблемам психологии развития, психологии игры, в том числе: Традиционные игры Дона: этнопсихологический феномен. – Ростов-н/Д., 2003; Развитие личности в традициях игровой культуры. Монография: в 2 ч. Ч. 1.: Методология и методы исследования; Опыт эмпирического исследования. – М., 2005, 2006; Развитие личности в контексте традиций игровой культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов-н/Д., 2010.
Область научных интересов: психология развития, психология игры и игровой культуры, психология культурных традиций.
E-mail: annablack@mail.ru

Anna Chernaya

Sc.D. (psychology), head of the Developmental and Age Psychology chair, Pedagogical Institute, Southern Federal University, Rostov-on-Don.
Main research topics: developmental psychology, psychology of play, psychology of play culture and play traditions.

По вопросам приобретения журнала обращаться по тел.: (499) 730-38-61

Журнал «Развитие личности» публикует оригинальные теоретические работы и исследования, практические разработки, архивные материалы и переводы по проблемам развития, воспитания и бытия личности в различных социальных, культурных и этнических условиях.

В редакцию принимаются материалы объемом для докторов и кандидатов наук до 1 п.л. и 0,5 п.л. для аспирантов, представленные по электронной почте info@rl-online.ru. Автор статьи заявляет себя через имя и фамилию.

Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи по порядку упоминания в тексте. Библиографические ссылки оформляются в едином формате, установленном системой Российского индекса научного цитирования. Указываются: автор, название, место и год издания, страницы. В тексте после цитаты указываются порядковый номер ссылки и страницы в квадратных скобках.

Упоминание персоналий обязательно с инициалами.

Текст сопровождается вынесенными на левые поля маргиналиями – основными идеями и тезаурусом, поясняющим по ходу содержание статьи. В рукописи маргиналии оформляются жирным шрифтом перед абзацем основного текста.

После заглавия статьи дается *краткая аннотация* и *перечень ключевых слов* статьи на русском и английском языках.

К статье должны прилагаться следующие сведения об авторе: ФИО (полностью); ученая степень и звание; место работы и специальность; специалистом в каких областях является; область научных интересов; автор скольких публикаций и по каким проблемам с указанием монографий (название, место и год издания); контактный телефон и адрес электронной почты. Сведения об авторе, а также название статьи дается на русском и английском языках.

Плата за публикацию и рецензирование рукописей не взимается. Рецензирование проходит в течение 1–3 месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлегией. В случае положительного решения публикация осуществляется в порядке очередности поступления материалов в редакцию.

Зарегистрирован Министерством РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство ПИ № 77-15340 от 30 апреля 2003 г.

Редакция журнала «Развитие личности»
127051, г. Москва, М. Сухаревский пер., д. 6
Тел.: (495) 608-59-74. E-mail: info@rl-online.ru
www.rl-online.ru

Подписано в печать с готового оригинал-макета
Формат 70x100/16. Тираж 1000 экз.